

# **Päiväkodissa vierailevan kylävaarin merkitys lapselle**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Toukokuu 2018  
Emma Herlin

Ohjaaja: Kristiina Kumpulainen

Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Kasvatustieteellinen</b>		Laitos - Institution - Department <b>Opettajankoulutuslaitos</b>	
Tekijä - Författare - Author <b>Emma Herlin</b>			
Työn nimi - Arbetets titel <b>Päiväkodissa vierailevan kylävaarin merkitys lapselle</b>			
Title <b>The Significance of a Communal Grandparent to a Child</b>			
Oppiaine - Läroämne - Subject <b>Kasvatustiede</b>			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor <b>Pro gradu -tutkielma / Kristiina Kumpulainen</b>		Aika - Datum - Month and year <b>Toukokuu 2018</b>	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages <b>X s + x liit.</b>
Tiivistelmä - Referat - Abstract  <p>Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lasten kokemuksia päiväkodissa vierailevasta Mannerheimin Lastensuojeluliiton vapaaehtoisena toimivasta kylävaarista. Kokemuksia tutkimalla pyrittiin tarkastelemaan lasten kylävaariin liittämiä merkityksiä. Yksilön merkitysten nähdään rakentuvan kokemuksien pohjalta, vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Mannerheimin Lastensuojeluliitto on aikaisemmin selvittänyt kylämummien ja kylävaarien näkemyksiä toiminnasta. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että sukupolvien kohtaamisella voi olla positiivisia vaikutuksia muun muassa lapsen itsetuntoon ja empatiakykyyn. Onnistuakseen toiminnan tulee kuitenkin tutkimusten mukaan olla suunnitelmallista. Tutkimuksessa saatua tietoa voi käyttää kylämummi- ja kylävaaritoiminnan kehittämiseen.</p> <p>Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena, johon osallistui yksi päiväkotiryhmä ja ryhmässä vieraileva kylävaari. Aineisto hankittiin lapsiryhmää havainnoimalla ja piirustusten lomassa toteutetuilla lapsihaastatteluilla. Aineiston analyysissä yhdisteltiin piirteitä fenomenologisesta ja narratiivisesta tutkimusperinteestä. Aineistoa analysoitiin sekä vuorovaikutuksen että merkitysrakenteiden näkökulmasta. Aineiston analyysin tuloksena havainnointiaineistosta muodostettiin neljä pientä kertomusta lasten ja kylävaarin yhteisestä päivästä ja seitsemän kuvitettua pientä kertomusta lasten piirustusten ja haastattelujen pohjalta.</p> <p>Havainnointi- ja haastatteluaineistoista löytyi osittain yhteneväisiä kylävaariin liittyviä merkityksiä. Kertomusten tarkastelu osoitti, että kylävaarilla on erilainen merkitys eri lapsille. Kylävaariin liittyi muun muassa läheisyyden, leikin, pelaamisen ja ilon merkityksiä. Toisinaan muut läheiset ihmiset näyttäytyivät kylävaaria merkittävämpänä. Kylämummeilla ja kylävaareilla on läsnäolon ja leikin kautta mahdollisuus lapsen kuulemiseen. Arvioimalla ja suunnittelemalla toimintaa yhdessä lasten, kylämummien ja kylävaarien sekä muiden kasvattajien kanssa kylämummi- ja kylävaaritoimintaa voi kehittää edelleen lasten näkökulman huomioiden. Ylisukupolvisesta toiminnasta tulisi myös toteuttaa laajempi, kaikkien osapuolien näkökulmia tarkasteleva katsaus Suomessa.</p>			
Avainsanat - Nyckelord <b>yhteisöllinen isovanhemmuus, kokemuksen tutkimus, lapsinäkökulma</b>			
Keywords <b>communal grandparenting, lived experience research, child perspective</b>			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited <b>Helsingin yliopiston keskustakampuksen kirjasto; <a href="http://ethesis.helsinki.fi">ethesis.helsinki.fi</a></b>			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Educational Sciences</b>		Laitos - Institution - Department <b>Teacher Education</b>	
Tekijä - Författare - Author <b>Emma Herlin</b>			
Työn nimi - Arbetets titel <b>Päiväkodissa vierailevan kylävaarin merkitys lapselle</b>			
Title <b>The Significance of a Communal Grandparent to a Child</b>			
Oppiaine - Läroämne - Subject <b>Education</b>			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor <b>Master's Thesis / Kristiina Kumpulainen</b>		Aika - Datum - Month and year <b>May 2018</b>	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages <b>x pp. + x appendices</b>
Tiivistelmä - Referat - Abstract  <p>The objective of this study was to examine the experiences that children have of a communal grandparent visiting their daycare centre. The aim was to find out the significance of the communal grandparent by studying the children's lived experiences. Subjective meanings are seen as socially constructed. The Mannerheim League for Child Welfare organizes the communal grandparenting program, and has previously examined the perspectives of the volunteers working as communal grandparents. Previous studies have shown that intergenerational programs can have a positive impact on for example the social skills and empathy of children. Yet studies also show that it requires planning to make an intergenerational program succesfull. Results of this study can be used to further develop the communal grandparenting program.</p> <p>The research was conducted as a case study. The participants were children of a daycare group and an elderly man volunteering as a communal grandparent in the group. The data was collected by observing the visit of the grandparent and by conducting an interview with several children while they were drawing a picture of the grandparent. Phenomenological and narrative methods were combined in the data analysis process. The data was analyzed from an interactional standpoint as well as meaning making standpoint. As a result four small stories were created based on the observation and seven illustrated small stories were created based on the drawings and interviews.</p> <p>The findings in observational and interview data were partially comparable, but the research also showed that the significance of the communal grandparent to a child varies individually. The significance was related to for example physical contact, playing, games and feelings of joy. To some children other people had a greater significance than the communal grandparent. The communal grandparents have a unique possibility to be present in the moment with a child and listen to what children to say. By evaluating and planning together with the volunteers, children and educators, the communal grandparenting program can be developed further. A more extensive review of the intergenerational programs in Finland is needed.</p>			
Avainsanat - Nyckelord <b>ylisukupolvisuus, kokemuksen tutkimus, lapsinäkökulma</b>			
Keywords <b>Intergenerationality, lived experience research, child perspective</b>			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited <b>City Center Campus Library; ethesis.helsinki.fi</b>			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Lapsuus ja sen tutkiminen .....</b>	<b>4</b>
2.1	Lapsinäkökulmainen tutkimus.....	5
2.2	Tutkimusetiikka.....	5
2.2.1	<i>Tutkijan esiymmärrys.....</i>	<i>6</i>
2.2.2	<i>Tutkimuksen toteutukseen liittyviä eettisiä ratkaisuja .....</i>	<i>7</i>
<b>3</b>	<b>Sukupolvien kohtaaminen.....</b>	<b>11</b>
3.1	Ylisukupolvista toimintaa Suomessa ja maailmalla.....	11
3.2	Lasten ja ikäihmisten rinnakkaiselo.....	13
3.3	Vapaaehtoinen isovanhemmuus.....	15
3.3.1	<i>Mannerheimin Lastensuojeluliiton kylänummi- ja kylävaaritoiminta.....</i>	<i>17</i>
<b>4</b>	<b>Kokemus ja merkitys.....</b>	<b>19</b>
4.1	Kokemuksen ja merkityksen tutkimus .....	20
4.2	Lapsen kokemuksen luonne ja tutkiminen .....	21
<b>5</b>	<b>Tutkimustehtävä .....</b>	<b>23</b>
<b>6</b>	<b>Tutkimusasetelma .....</b>	<b>24</b>
6.1	Päiväkotitutkimuksen kontekstina .....	26
6.1.1	<i>Päiväkoti lasten kokemana.....</i>	<i>27</i>
6.2	Empiirinen tutkimus.....	29
6.2.1	<i>Havainnointi.....</i>	<i>29</i>
6.2.2	<i>Piirustus ja haastattelu.....</i>	<i>30</i>
6.2.3	<i>Tutkimusaineisto.....</i>	<i>34</i>
<b>7</b>	<b>Aineiston analyysi .....</b>	<b>36</b>
7.1	Haastatteluaineiston analyysi .....	39
7.2	Havainnointiaineiston analyysi.....	49
7.3	Yhteenvedon aineiston analyysistä.....	55
<b>8</b>	<b>Tutkimustulokset.....</b>	<b>57</b>
8.1	Kylävaarin vierailun merkitystasoja.....	57
8.2	Lasten ja kylävaarin kohtaamisen erityispiirteitä.....	60
<b>9</b>	<b>Pohdinta .....</b>	<b>62</b>
9.1	Luotettavuus.....	63
9.2	Mannerheimin Lastensuojeluliiton toiminnan kehittäminen.....	67
9.3	Lopuksi.....	70
	<b>Lähteet .....</b>	<b>72</b>

# 1 Johdanto

Yhteiskunnalliset rakenteet luovat tarvetta monipuoliselle ylisukupolviselle toiminnalle. Perheiden tilanteet ja tarpeet ovat vaihtelevia, jolloin tulee myös olla mahdollisuuksia toteuttaa isovanhemmuutta eri tavoin. Koettu sukulaisuus ja itse määritetyt sukulaissuhteet tulevat olemaan yhä keskeisemmässä osassa perheiden määrittelyä (Marin 2001: 41–42). Nimimerkki *Iloinen eläkeläinen* aloitti Helsingin Sanomien mielipidesivuilla (22.5.2016) keskustelun isovanhempien jaksamisesta loppumattomassa lastenhoitokierteessä, joka herätti tunteita puolesta ja vastaan. *Väsynyt äiti* (24.5.2016) kertoi vastineessaan yhteiskunnan tukiverkkojen auttaneen perheen selviytymisessä vaikeiden aikojen läpi, kun isovanhemmista ei apua löytynyt. Ylisukupolvisessa toiminnassa ikäihmiset ja lapset tai nuoret kohtaavat yhteisten aktiviteettien merkeissä (Low, Russel, McDonald & Kauffman 2015: 228). Yhteiskunnalliset toimijat ovat tarttuneet ylisukupolvisuuden haasteisiin ja mahdollisuuksiin eri tavoin. Mannerheimin Lastensuojeluliiton (jatkossa MLL) kylämummi- ja kylävaaritoiminta tarjoaa mahdollisuuden sukulaisuudesta riippumattomaan sukupolvien kohtaamiseen. Kylämummit ja kylävaarit ovat yhteisöllisiä isovanhempia, jotka tarjoavat aikaansa lapsille esimerkiksi päiväkodeissa, perhekahviloissa, kerhoissa ja kirjastoissa (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2015).

Suoritin varhaiskasvatuksen maisteriopintoihin kuuluvan työharjoittelun MLL:n keskusjärjestössä keväällä 2015. Harjoitteluni aikana MLL toteutti kyselyn, jossa selvitettiin kylämummien ja kylävaarien kokemuksia toiminnasta. Työnkuvaani kuului raportin laatiminen kyselyn vastauksista, joten perehdyin aiheeseen kattavasti. Samalla toiminnan herkkä ja ainutlaatuinen luonne teki minuun vaikutuksen. Eräs kylämummi kuvailee toimintaa näin:

*Tuntuu mukavalta, kun huomaa että varautunut lapsi hiljalleen alkaa luottaa ja lähestyy ja lopulta istuu sylissä. Myös erään tytön hienovarainen kysymys: Oletko sinä vähän vanha? Totesin että olen vanha ja kylämummo, koska kaikilla ei ole omaa mummoa. Oletko sinä myös minun mummoni? Taas myöntelin. Hänellä oli toki omakin mummo. Hän valitsi myös pieneen vihkoonsa prinsessan kuvan "Koska tämä prinsessa pitää sinusta". Ymmärsin viestin.*

(Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2015.)

MLL:n Suunta 2024 -julkaisussa (2014: 6) yhdeksi MLL:n toiminnan periaatteeksi mainitaan osallisuus, johon liittyy lasten kuuleminen ja heidän näkemyksensä hyödyntäminen työn kehittämisessä. Lapsen äänen voi sanoa tulleen kuulluksi vasta silloin, kun se myös näkyy lapsen arjessa (Karlsson 2012: 35). Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella, minkälaisia merkityksiä lapset liittävät kylämummi- ja kylävaaritoimintaan. Tutkimuksen tuloksia voi käyttää hyväksi MLL:n kylämummi- ja kylävaaritoiminnan kehittämisessä.

Vaikka sukupolvien kohtaamista edistävää toimintaa on Suomessa toteutettu monipuolisesti, ei aihetta siitä huolimatta ole tutkittu kattavasti. Ruoppila, Kotilainen ja Vasikkaniemi (1999) ovat tutkineet lasten ja ikäihmisten vuorovaikutusta päiväkotikontekstissa. Lasten ja vanhusten rinnakkaiseloä palvelukeskuksessa on tutkinut Ukkonen-Mikkola (2011). Tutkimukseen perustuva tieto on kuitenkin avainasemassa toimivien, kaikkia osapuolia hyödyttävien ratkaisujen löytämisessä (Cartmel, Radford Dawson, Fitzgerald & Vecchio 2018: 65). Ilman molemminpuolista hyötyä erilaiset kokeilut, mallit ja toimintatavat tuskin juurtuvat luonnolliseksi, itseään kannattelevaksi osaksi yhteiskuntaamme.

Ylisukupolvisen toiminnan lapsiin kohdistuvia vaikutuksia on kansainvälisessä tutkimuksessa tutkittu ennen kaikkea lasten ikäihmisiin kohdistuvien asenteiden näkökulmasta (Low ym. 2015: 228). Ylisukupolvista toimintaa on tutkittu muun muassa kontaktiteorian ja Eriksonin kehitysteorian viitekehyksissä (Kuehne & Melville 2014: 320). Tässä tutkimuksessa teoreettinen viitekehys rakentuu kokemuksen tutkimuksen ja merkityksen varaan. Tutkimukseni henki on vahvan aineistolähtöinen, sillä lasten ennalta määrittelemätön subjektiivinen kokemus on alusta asti toiminut työni johtotähtenä. Tavoite on, että tarkastellessani aineistoa välittämättä ennalta asetetuista teoreettisista käsitteistä saavat lasten esiin nostamat teemat tilaa (Roos 2015: 54).

Tutkimukseni teoreettis-metodologinen pohja on yhdistelmä fenomenologista ja narratiivista tutkimusotetta. Sekä fenomenologian että narratiivisen tutkimuksen tausta on hermeneutiikassa, jossa painottuu tutkimuksen tulkinnallinen luonne

(Josselson 2007: 7; Heikkinen 2015: 158). Lasten tuottamia merkityksiä tutkittaessa ei tulkinnan kysymyksiä voi välttää. Narratiivisen tutkimusperinteen lähtökohtana on ollut mahdollistaa marginaaliin joutuneiden ryhmien omien kertomusten tuottaminen (Heikkinen 2015: 158). Tässä tapauksessa tarkoituksena on antaa lasten tuottaa kertomuksia ”aikuisten kertomuksen” rinnalle. Näin ollen tutkimus liittyy osaksi keskustelua lapsinäkökulman tavoittelusta. Lapsinäkökulmaisen otteen tutkimukseen tuo lasten keskeinen rooli tiedon tuottajina, jonka avulla pyritään pääsemään mahdollisimman lähelle lapsen kokemusta. Lapsinäkökulma vaikuttaa tutkimusta koskeviin valintoihin ja ratkaisuihin tutkimuksen alusta loppuun asti. (Karlsson 2012: 22-24.)

Lasten tuottaman tiedon saavuttamiseksi on löydettävä lapsille luontaisia ilmaisun tapoja (Karlsson 2012: 46). Päädyin hankkimaan aineiston yhdistämällä haastattelun tilanteeseen, jossa lapsi piirtää päiväkodissa vierailevan kylävaarin. Piirustuksen avulla lapsi voi ilmaista itseään monin eri tavoin kokemusmaailmaansa jäsentäen (Kinnunen & Einarsdottir 2013: 381). Piirtämisen ja haastattelun yhdistäminen toimii niin kutsuttuna projektiivisena menetelmänä, jolloin lapsi heijastaa kuvaa itsestään piirustukseen, ja piirustuksesta lapsen kuva heijastuu lapsen kerronnan kautta tutkijalle (Aarnos 2015: 170). Tämä tulokulma sopii omaksumaani reflektiiviseen tutkimusotteeseen, jossa keskeistä on tunnistaa ne monet linssit, joiden läpi kokemus tutkijalle välittyy. Saadakseni kokonaisvaltaisen kuvan ilmiöstä koin tarpeelliseksi tuottaa myös havainnointiaineistoa haastatteluaineiston tueksi. Aineiston analyysissä painottui vuorovaikutuksellisuus ja konteksti. Kertomusten muodossa esitetystä aineistosta pyrittiin löytämään lasten kylävaariin liittämiä merkityskokonaisuuksia. Lasten kertomuksia tutkiessa voi huomata lasten kokemusten, kertomusten kontekstin ja ympäröivän kulttuurin kohtaavan (Puroila, Estola & Syrjäla 2012a: 200).

## 2 Lapsuus ja sen tutkiminen

Lapsuus on aikaan sidottu ja suhteessa aikuisuuteen määrittyvä yhteiskunnallinen ilmiö (Bardy 2009: 18). Nykyään monitieteisellä lapsuudentutkimuksella on juuret sosiologiassa. Alanen (2001: 166) pohtii, miksi lapsuus, lasten kokemukset, arki ja hyvinvointi eivät ole kiinnostaneet sosiologeja samalla tavalla kuin esimerkiksi keskiluokka tai vanhukset. Kun lasten elämään liittyviä prosesseja ei ole tutkittu lapsilta kysyen, on lapset sysätty yhteiskunnan marginaaliin osallistujien ja toimijoiden sijaan. Lapsuuden sosiologia on 1980-luvulta lähtien pyrkinyt korjaamaan näitä puutteita ja rakentamaan uutta teoreettista tietoa lapsuudesta. Tämän niin kutsutun *uuden lapsuuden sosiologian* myötä lapsi on alettu nähdä toiminnan kohteen ja tarvitsijan sijaan aktiivisena toimijana. (mts. 166–167, 172.) Lapsuudentutkimukseksi kutsutaan sosiologian piiristä muille tieteenaloille levinnyttä suuntausta, jolle on keskeistä lapsuuden yhteiskunnallinen ulottuvuus ja lapsen toimijuus (Alasuutari & Karila 2014: 65–66). Edelleen 2000-luvulla lasten toimijuuden lisäksi on korostettu lasten osallisuutta ja voimaantumista. Näin lapsuudentutkimus eroaa lapsitutkimuksesta, jota voi pitää enemmänkin yläkäsitteenä, joka kokoaa alleen kaiken lapsia koskevan tutkimuksen (Karlsson 2012: 41, 19.)

Lapsuudentutkimuksen tutkimusperinnettä myötäillen myös tässä tutkimuksessa lasten nähdään itse rakentavan ja muokkaavan lapsuutta (Alasuutari & Karila 2014: 66). Uutta paradigmaa soveltaessa on kuitenkin tärkeää, että ei siirrytä yhdestä ääripäästä toiseen. Kompetentti lapsi tarvitsee edelleen huolenpitoa ja kasvatusta (ks. esim. Kalliala 2008). Varhaislapsuuden aikana lapsen huolenpitoon ja kasvatukseen voi osallistua monia eri aikuisia. Kun keskustelu lasten kuulluksi tulemisen oikeudesta viedään äärimilleen, saattaa aikuisen kasvatuksellinen vastuu unohtua (Puroila & Estola 2012: 39). Lasten elämässä vaikuttavien aikuisten eri rooleja ja merkityksiä on tarpeen tutkia niin vastuun kuin esimerkiksi lapsen kokemuksenkin näkökulmasta.

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen voi nähdä lapsuudentutkimuksen osana, jossa tarkastellaan lasten tuottamaa tietoa. Lapsinäkökulmainen tutkimus tarkastelee



lasta osana yhteisöä (Karlsson 2012: 24–25.) Seuraavaksi tarkennan katseeni lapsuudentutkimuksesta lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja erittelen tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä.

## 2.1 Lapsinäkökulmainen tutkimus

Keskustelu lasten kuulemisesta on runsastunut, mutta on huomionarvoista, että keskustelu ei ole yksimielistä, vaan sekä tutkimuksissa että varhaiskasvatuksen kentällä lapsinäkökulmaa tulkitaan monin eri tavoilla (Alasuutari & Karila 2014 66). Tässä tutkimuksessa lasten näkökulman tutkimisesta puhutaan *lapsen äänen* tavoitteluna. Käytän lapsen äänen käsitettä kirjoituksessani kuvaamaan tutkimuksellista lähtökohtaa, eikä sitä siis tule ymmärtää empiirisenä tosiasiana, joka olisi mahdollista saavuttaa sellaisenaan (James 2007: 269). Lapsen äänen tai lapsinäkökulman yksikkömuotoisella kieliasulla haluan korostaa jokaisen lapsen yksilöllisyyttä muistuttaen, ettei ole olemassa kollektiivista *lasten* ääntä, jonka tutkimuksen keinoin voisi saavuttaa.

Kyrönlampi-Kylmänen (2007: 83) pohtii, miten tutkimuksen avulla voi löytää lapsen kokemuksen. Monimetodinen lähestymistapa on pyrkimys vastata tähän haasteeseen (mt.). Yksi monimetodinen menetelmä lapsinäkökulman saavuttamiseksi on niin kutsuttu *mosaiikkitutkimus*. Lähestymistapa korostaa lasten kompetenssia ja asiantuntijuutta omaan elämäänsä liittyen. Haastatteluja havainnointimenetelmien lisäksi mosaiikkitutkimuksessa käytetään osallistavia toimintatapoja, kuten valokuvausta, lasten järjestämiä opastuksia ja dokumentointia. (Clark 2010: 116–117.) Suomessa lapsen näkökulmaa on viime vuosina lähestytty narratiivisin menetelmin (Roos & Rutanen 2014: 31). Tässä tutkimuksessa lasten kokemusta pyrittiin lähestymään aineiston hankinnan vaiheessa monimetodisesti havainnoinnin, haastattelun ja piirtämisen avulla. Narratiivinen tutkimusote painottui aineiston analyysissä.

## 2.2 Tutkimusetiikka

Lapsuudentutkimuksen uusien lapsen toimijuutta korostavien kehityssuuntien mukaisesti lasta ei tule nähdä tutkimuksen objektina. Tästä lapsen toimijuutta

korostavasta näkökulmasta johtuen voi ajatella, että lasten kanssa tehtävään tutkimukseen ei lähtökohtaisesti tule liittää mitään erityisiä eettisiä vaatimuksia, vaan päinvastoin lapsia tulee kohdella samojen eettisten standardien mukaisesti kuin tutkimukseen osallistuvia aikuisia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että lapsia tulisi kohdella kuin aikuisia, vaan tutkimukseen liittyvien valintojen tulisi pohjautua lapsen kokemukseen ja arkeen ennalta asetettujen olettamusten sijaan. (Christensen & Prout 2002: 481–482.) Valinnoissa tulee muun muassa ottaa huomioon lasten oikeus tulla suojelluksi (Karlsson 2012: 49). Tutkimusetiikkaan liittyy konkreettisten valintojen lisäksi myös tulkintaan liittyviä seikkoja. Yhtenä tulkintaa ohjaavana tekijänä voidaan nähdä tutkijan esiymmärrys. Esittelen seuraavaksi esiymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä ja tekemiäni tutkimuseettisiä ratkaisuja.

### **2.2.1 Tutkijan esiymmärrys**

Fenomenologisessa tutkimusperinteessä on keskeistä pyrkiä tietoisesti refleктоimaan omaa esiymmärrystä, jotta sen voi siirtää tutkimuksen ajaksi sivuun. Näin pyritään pääsemään lähemmäs tutkittavan kokemusmaailmaa. Spontaani tulkinta voi pohjautua tutkijan omaan kokemusmaailmaan ja tutkija saattaa selittää tutkimuskohdetta jo etukäteen, esimerkiksi aiempaan tutkimukseen pohjautuen. (Laine 2015: 34-35.) Seuraavassa pyrin kuvaamaan esiymmärrystäni; se on keskeistä tutkimuksen läpinäkyvyyden kannalta mutta toimii myös työkaluna omalle reflektiolleni. Lapsia tutkiessa esiymmärryksen pohtiminen on ensisijaisen tärkeää, sillä lapsen kokemusmaailma voi olla hyvin kaukana siitä, mitä aikuinen olettaa sen olevan. (Moilanen & Räihä 2015: 52.)

Työkokemukseni lastentarhanopettajana ohjasi odotuksiani tutkimuksen alusta lähtien. Kokemukseni mukaan varhaiskasvatuksen resurssien niukkuuden johdosta yksilöllisen huomion antaminen kaikille lapsille ei aina ole mahdollista. Näin ollen oletan, että ylimääräisellä aikuisella lapsiryhmässä saattaa olla suuri merkitys lapselle. Kasvatustieteen opinnoissani on painottunut ammattikasvattajan sensitiivisyyden merkitys vuorovaikutuksessa (ks. esim. Kalliala 2008), mutta tutustuessani Mannerheimin Lastensuojeluliiton kylämummi- ja kylävaaritoimintaan vakuutuin myös vapaaehtoisena toimivan

aikuisen mahdollisuudesta olla läsnä sensitiivisesti päiväkodissa. Olettamukseni on, että sensitiivisyys rakentuu ammattitaidon lisäksi myös kiireettömästä läsnäolosta, kun aikuisen ei tarvitse keskittyä samanaikaisesti mihinkään muuhun, toisin kuin päivähoidon henkilöstön, jonka pitää huomioida koko lapsiryhmän tarpeet. Samansuuntaisia pohdintoja ovat esittäneet myös lasten ja ikäihmisten ylisukupolvista toimintaa tutkineet tutkijat (esim. Ruoppila, Kotilainen & Vasikkaniemi 1999; Larkin & Newman 2001; Ukkonen-Mikkola 2011). Esiymmärrykseeni vaikuttivat myös tutkimuksen alkuvaiheessa käymäni keskustelut tutkimukseen osallistuneen lapsiryhmän lastentarhanopettajan kanssa. Hänen näkemyksensä lasten ja kylävaarin vuorovaikutuksesta ohjasivat ajatteluani, mutta keskustelut olivat myös keskeisiä aineistonhankinnan suunnittelun kannalta, ja tarjosivat näkökulmia, joita en siihenastisen esiymmärrykseni varassa olisi itse tullut ajatelleeksi.

### **2.2.2 Tutkimuksen toteutukseen liittyviä eettisiä ratkaisuja**

Lapsilla on oltava läpi aineiston hankinnan oikeus päättää omasta osallistumisestaan tutkimukseen. Myös lasten huoltajat on otettava huomioon, sillä he allekirjoittavat virallisen suostumusasiakirjan tutkimukseen osallistumisesta (Ruoppila 1999: 30–31.) Vanhemmille lähetettävässä lupa-anomuksessa kerroin oman taustani, tutkimuksen tarkoituksen ja suunnitelmani tutkimuksen toteuttamisesta. Korostin, että osallistuminen on lapsille vapaaehtoista, eikä kenenkään tutkimukseen osallistuvan henkilön nimiä ei ole tarpeen julkaista. Mainitsin myös tutkimus olevan valmistuttuaan vapaasti luettavissa sähköisesti ja paperisena. Kysyin lupa-anomuksessa erikseen luvan lapsen havainnointiin, piirustuksen ja haastattelun toteutukseen ja äänittämiseen sekä piirustusten mahdolliseen käyttöön MLL:n viestinnässä. Lapsilta pyysin kirjallisen suostumuksen haastatteluun ja piirustuksen kopiointiin. Viljamaa (2012: 186) pohtii, onko oikein siirtää aikuisten kanssa toteutettavan tutkimuksen käytäntöjä lasten kanssa tehtävään tutkimukseen, sillä esimerkiksi allekirjoitus tuskin merkitsee lapselle samaa kuin aikuiselle. Halusin kuitenkin lähestyä tutkimukseen osallistumisen aihetta lasten kanssa mahdollisimman monipuolisesti, jotta lapsilla olisi erilaisia työkaluja kokemuksen jäsentämiseen. Eräs lapsista alkoikin haastattelun päätteeksi pohtia, voiko

tutkimuslupa-anomukseen piirtämänsä rastin halutessaan perua. Vaikka haastattelutilanteessa lapsen kysymyksen tarkoitus ei täysin välittynyt minulle, päätin jättää hänen haastattelunsa ja piirustuksensa aineiston ulkopuolelle.

Kaikkien tutkimukseen osallistuvien henkilöiden nimet on muutettu. Tutkimuksen ajan käsittelin aineistoa ja raporttia sekä henkilökohtaisella salanasuojatulla tietokoneellani, Helsingin yliopiston tietokoneilla henkilökohtaisella tililläni että salasanan takana olevan pilvipalvelun kautta. Poistan kaikki tiedostot pilvipalvelusta tutkimuksen valmistuttua. Tuhoan tunnistetietoja sisältävän aineiston, kuten haastatteluäänitteet, tutkimuksen valmistuttua. Anonymisoidun aineiston, kuten litteroidun haastatteluaineiston, säilytän henkilökohtaisissa arkistoissani toistaiseksi.

Aineiston hankintaa suunnitellessa ja toteuttaessa keskeistä oli pitää mielessä, minkälainen kokemus tutkimukseen osallistuminen on lapselle. Tutkimuseettisesta näkökulmasta tämä tarkoittaa asianmukaisten lupien kysymisen ja huolellisen suunnittelun lisäksi jatkuvaa herkkyyttä lasten viesteille sekä suunnitelmista poikkeamista. Osallistuminen voi opettaa lapselle jotain hänestä itsestään sekä tutkimuksen teosta ja tutkijan ammatista. (Aarnos 2015: 164–165, 172.) Ruoppilan (1999: 39) mukaan jo 5–6 -vuotiaat lapset muodostavat muistikuvia tutkimukseen osallistumisesta, joten kokemuksilla on merkitystä myös tutkimustietoisuuden kehittymiselle ja näin ollen koko tiedemaailmalle. Lähtökohta tämän tutkimuksen tekemiselle on, että tutkimukseen osallistuminen olisi lapsille myönteinen kokemus.

Huomasin, että edellä mainituista lähtökohdista toimiminen vaikutti suuresti haastattelujen sisältöön ja keston. Toisinaan haastattelu kesti pitkään vielä senkin jälkeen, kun oletin, ettei lapsella ollut halua keskustella kylävaarista. Flyvbjerg (2007: 392) toteaa, että moniulotteisen todellisuuden havaitsemisen lisäksi tapaustutkimuksella on keskeinen merkitys tutkijan oman tieteellisen oppimisen tukemisessa. Aineiston hankinnan jälkeen mietin, onko eettisesti kestävä, lapsilähtöinen tutkimus aineiston hankinnan osalta suhteettoman hidas toteuttaa. Kuitenkin juuri tämän lähestymistavan ansiosta opin lapsen tavasta kertoa itselleen merkityksellisistä asioista ja saatoin olla läsnä, kuulemassa

lasten kertomuksia. Kyse on siis loppujen lopuksi metodologisista valinnoista: minkälaista tietoa esimerkiksi lapsihaastattelun avulla voi saada, ja millä tavalla tällaista aineistoa tulee analysoida. Jatkan aineistohankintaan liittyviä metodologisia pohdintoja tutkimuksen luotettavuutta käsittelevässä luvussa (9.1).

Aineiston tuottamisen jälkeen jatkuvan eettisen tarkastelun kohteena tulisi olla tulkinnan kysymykset. Representaation pohdinta on ensiarvoisen tärkeää; tutkijan tulee varmistaa, ettei vahvista omia ennalta määriteltystä uskomuksiaan puhuessaan ”lapsen äänellä” (James 2007: 262, 265). Fenomenologiseen tutkimukseen olennaisesti kuuluva reduktio koostuu sulkeistamisesta ja mielikuvatasolla tapahtuvasta muuntelusta. Sulkeistaminen on itsekriittistä ajattelua, joka tuo tutkimuksen tekoon kurinalaisuutta. Sulkeistamisen jälkeen mielikuvatasolla tapahtuvassa muuntelussa tutkija pohtii, miten voi muuttaa aineiston merkitykset tutkimuksen kielelle. (Perttula 2000; Kyrönlampi-Kylmänen 2007: 97–99.) Reduktio on oiva työkalu systemaattiseen reflektioon ja sen näkyväksi tekemiseen. Sulkeistamista eli esiymmärryksen tietoista huomioonottamista tulee harjoittaa läpi koko tutkimuksen, esiymmärryksen kirjaaminen on vasta prosessin alku. (Lehtomaa 2008: 164–166.)

Esiymmärrykseni vaikutusta tutkimukseen pyrin tekemään näkyväksi kuvaamalla metodologisten valintojen tekoprosessiani läpi raportin. Kvalitatiivisessa analyysissä luotettavuus rakentuu systemaattisuudesta ja läpinäkyvyydestä (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010: 27). Tiukkoja rajanvetoja välttävä, pohdintaa ja eksplikointia painottava tutkimusote mahdollistaa tutkimusperinteeltään poikkeavien lähestymistapojen soveltamisen tutkimuksessani. Avoin, monipuolinen kirjoitustapa ja liian tarkkaa akateemista tai teoreettista kohdentamista välttävä tapaustutkimus antaa myös lukijalle enemmän mahdollisuuksia tehdä tulkintoja ja johtopäätöksiä, ja voi näin ollen välittää yhden tapauksen sijaan monia merkityksellisiä tapauksia (Flyvbjerg 2007: 400). Omien lastensa kerrontaa väitöskirjassaan tutkinut Viljamaa (2012: 191) pohtii kirjoitustavan vaikutusta tutkimukseen. Hän halusi kuvata aineistoaan sillä tavalla, että niin asiantuntijat, lapset kuin lasten vanhemmatkin voisivat tutkimusta lukiessaan haastaa tehtyjä tulkintoja. Hän pyrki myös

tasapainoilemaan tieteellisen ja toisenlaisen kirjoitustavan välillä niin, ettei lapsi jäisi näkymättömiin tieteellisen kirjoitustavan taakse. (mt.) Tässä tutkimuksessa eräs samankaltaisia pohdintoja seurannut päätös oli esittää lasten piirustukset sekä piirtämisen aikana toteutetuista haastatteluista muodostetut kertomukset kokonaisuudessaan. Tutkimuksen luotettavuuden kasvattamisen lisäksi koin sen tuovan raporttiin kaikuja lasten äänistä.

### 3 Sukupolvien kohtaaminen

Lapsuuden yhteiskunnallinen muutos vaikuttaa sukupolvien kohtaamiseen. Lasten asema on ollut erilainen 2000-luvun alun ikäihmisten ollessa lapsia, muun muassa lapsen mielipiteisiin ei välttämättä olla suhtauduttu samalla vakavuudella. Ukkonen-Mikkolan mukaan sukupolvien välisen eron synnyttämä kokemusmaailmojen ja kasvatuskulttuurien erilaisuus ei kuitenkaan tuottanut ongelmia palvelutalon arjessa ja vanhukset suhtautuivat ymmärtäväisesti lapsiin. (Ukkonen-Mikkola 2011: 23, 159.)

Esittelen seuraavaksi suomalaista ja kansainvälistä tutkimusta ylisukupolviseen toimintaan liittyen sekä suomalaisia esimerkkejä toiminnan toteutuksesta. Olen tarkentanut huomioni nimenomaan sukulaisuudesta riippumattomaan ylisukupolviseen toimintaan. Tarkennan huomioni lopuksi vapaaehtoiseen isovanhemmuuteen, johon myös MLL:n kylämummi- ja kylävaaritoiminta lukeutuu. Vapaaehtoisen isovanhemman käsitteen lisäksi käytän toisinaan yhteisöllisen isovanhemman käsitettä, jolla MLL kuvaa vapaaehtoisia kylämummeja ja kylävaareja. On eri näkemyksiä siitä, millä termillä ikääntynyttä väestöä tulisi kutsua (Saarenheimo ym. 2014: 6). Ukkonen-Mikkola (2011: 26) käyttää tutkimuksessaan perinteistä sanaa *vanhus*, sillä tutkimukseen osallistuneiden ikäihmisten keski-ikä oli 83 vuotta. Omassa tutkimuksessani biologista ikää keskeisempi tekijä on koettu isovanhemmuus, joten käytän käsitettä *ikäihminen*.

#### 3.1 Ylisukupolvista toimintaa Suomessa ja maailmalla

Kun tutkitaan lasten ja ikäihmisten yhteisen toiminnan vaikutuksia lapsiin, on kyse usein asennetutkimuksesta, jossa selvitetään lasten asenteita ikäihmisiä kohtaan. Asennetutkimusten tulokset eivät ole yhteneväisiä. Tulosten kirjavuutta selitetään tutkittujen ylisukupolvisten toimintamuotojen moninaisuudella lasten ikään, toiminnan kestoon ja vuorovaikutuksen laatuun liittyen. (Femia, Zarit, Blair, Jarrot & Bruno 2008: 273.) Epäsäännöllisellä ja suunnittelemattomalla sukupolvien kohtaamisella on esitetty mahdollisesti olevan jopa negatiivisia vaikutuksia lasten asenteisiin ikäihmisiä kohtaan (Low ym. 2015: 228–229).

Lapsiin kohdistuvien vaikutusten tutkimus asennetutkimusta lukuun ottamatta on vähäisempää (Femia ym. 2008: 273). Yksi syy tähän voi olla menetelmälliset haasteet. Yhteisessä palvelukeskuksessa toimivien ikäihmisten ja lasten yhteistoimintaa on tutkittu muun muassa Australiassa (Low ym. 2015). Tarkoituksena oli tutkia sekä dementiasta kärsivien ikäihmisten hyvinvointia että toiminnan vaikutuksia lapsiin. Lasten haastattelujen tulokset jätettiin kuitenkin loppujen lopuksi huomioimatta, sillä lapsihaastattelun avulla todettiin olevan vaikea saada validia tietoa, muun muassa koska lasten oli vaikea ymmärtää haastattelijan kysymyksiä ja lasten todettiin usein vastaavan kysymyksiin *kyllä* haastattelijaa miellyttääkseen (mts. 231).

Lukuisat eri maat ovat ryhtyneet kokoamaan tietoa ylisukupolvisesta toiminnasta ja sen vaikutuksista. Australiassa pyrittiin laajan kirjallisuuskatsauksen avulla luomaan malli ylisukupolviselle oppimiselle, hoivalle ja toiminnalle, jonka kohderyhmänä on 0–6 -vuotiaat lapset sekä yli 65-vuotiaat aikuiset. Ylisukupolvisessa oppimisessa keskeisinä periaatteina pidettiin turvallista ja kunnioittavaa ilmapiiriä, kumppanuutta, tasapuolisuutta, suvaitsevaisuutta ja refleksiivisyyttä. Yhtenä ylisukupolvisen toiminnan sekä lapsia että aikuisia koskevana odotettavana vaikutuksena mainittakoon positiivisen minä-kuvan kehitys. Resurssien hupeneminen ja ikärakenteen muutos ovat synnyttäneet Australiassa tarpeen innovatiivisille ratkaisuille lasten ja ikäihmisten hoidon suhteen. Tutkimustietoon perustuvan ylisukupolvisen toiminnan nähdään tarjoavan yhden ratkaisumallin tähän yhteiskunnalliseen haasteeseen. (Cartmel ym. 2018: 64–77, 80.)

Eurooppalaisessa kontekstissa pienten lasten ja ikäihmisten yhteistoiminta oli jokseenkin tutkimaton alue, kunnes kahdeksan Euroopan maata osallistuivat vuosina 2012–2014 *TOY-projektiin*, jonka teema oli alle 9-vuotiaiden lasten ja yli 55-vuotiaiden aikuisten yhteisoppiminen. Irlannissa, yhdessä projektiin osallistuneista maista, on tutkittu maan ylisukupolvisen toiminnan tilaa projektiin osallistumisen jälkeen. Tutkijat toivoivat selvittävänsä ylisukupolvisen toiminnan mahdollisuuksia luonnollisena osana paikallisyhteisöjä. Tutkimuksen aineisto koostui toiminnassa mukana olleiden aikuisten haastatteluista. Haastatteluissa korostui ihmissuhteiden muodostumisen tärkeys, jonka voi saavuttaa vain



viettämällä aikaa yhdessä, esimerkiksi yhteisten aktiviteettien parissa. Lasten ja ikäihmisten osallisuus jo toiminnan suunnittelussa oli keskeistä. Lapsille avautuu toiminnan myötä kokonaan uusi oppimisympäristö. Tutkimuksen osallistujat peräänkuuluttivat yksittäisten institutionaalisten kohtaamisten sijaan laajempaa paikallisyhteisöjen sitouttamista. Toiminnan onnistumiseen vaikuttavina tekijöinä nähtiin muun muassa johtajuus, sijainti, suunnitteluun käytetty aika ja viralliset säädökset. (Gallagher & Fitzpatrick 2018: 26–27, 31–35, 38.)

Koottua tietoa säännöllisestä ylisukupolvisesta toiminnasta Suomessa ei näytä olevan, mutta käytännön esimerkkejä toiminnasta on helppo löytää. Ylisukupolvinen toiminta ei Suomessakaan ole uusi asia (Ukkonen-Mikkola 2011: 37). Syntyvyys on Suomessa ollut laskussa sotien jälkeen syntyneistä suurista ikäluokista lähtien ja hyvinvointi taas nousussa terveydenhuollon paranemisen johdosta, jolloin ikääntyneiden määrä kasvaa koko ajan (Jyrkämä 2001: 268). Niin sanotun sukupolvisopimuksen johdosta yksilön ei suomalaisessa yhteiskunnassa ole tarvinnut jättäytyä pelkästään perheen varaan, vaan kulloisenkin työikäisväestön edustajat ylläpitävät alaikäisiä ja eläkeläisiä, eli tulevia ja aiempia työikäisiä (Bardy 2009: 26). Perheen merkitys tukiverkkona menetti merkitystä entisestään 1990-luvulla uusien perhemuotojen, kuten avoliittojen ja uusperheiden, lisääntyessä nopeasti (Koskiahho 2001: 31). Helsingin Sanomat (12.1.2016) kertoo luovasta pyrkimyksestä palvella eri sukupolvien tarpeita samanaikaisesti: Helsingin kaupunki pyrkii helpottamaan nuorten asuntopulaa vuokraamalla huokealla hinnalla yksiöitä palvelutalossa, jossa asuu pääasiallisesti ikäihmisiä. Institutionaalista sukupolvien kohtaamista on tarkasteltu myös uusista näkökulmista; lasten ja ikäihmisten yhteistyön pohjalta on syntynyt muun muassa yhteisötaidetta (Kilpelä 2016).

### **3.2 Lasten ja ikäihmisten rinnakkaiselo**

Suomalaiset kokevat ylisukupolvisten suhteiden muodostamisen hankalaksi. Palveluyhteiskunta onkin vähentänyt sukulaisuuteen pohjautuvan huolenpidon tarvetta ja vähentänyt luonnollista kohtaamista järjestämällä palveluja eri

paikoissa eri ikäisille. Vaikka toisiin ikäluokkiin liitetään stereotyyppisiä käsityksiä, myös kiinnostusta ymmärtää toisia kuitenkin löytyy. (Saarenheimo ym. 2015: 113–114.) Lasten ja ikäihmisten rinnakkaiseloja ja yhteistä toimintakulttuuria on Suomessa tutkinut Ukkonen-Mikkola (2011) väitöskirjassaan *Sukupolvien kohtaamisia lasten ja vanhusten yhteisessä palvelukeskuksessa*. On huomionarvoista, että tutkimuksen kohteena olevaan palvelukeskukseen liittyi tutkijan mukaan monia laatutekijöitä, kuten ihmissuhteiden pysyvyys, tilojen soveltuvuus toiminnalle ja henkilökunnan motivoituneisuus (mts. 160). Femia ym. (2008) ovat tutkineet lasten ja ikäihmisten yhteistä palvelukeskusta yhdysvaltalaisessa kontekstissa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ylisukupolvisen toiminnan pitkäaikaisia vaikutuksia. Myös yhdysvaltalaisen tutkimuksen kohteena oleva instituutio on tutkijoiden mukaan monella tapaa laadukas ylisukupolvisen toiminnan järjestäjä: sekä vanhus- että kasvatustyöntekijöitä koulutetaan jatkuvasti, päivittäistä kontaktia lasten ja ikäihmisten välillä toteutetaan suunnitellusti ja arvioidaan jälkeenpäin, kontakti lasten ja ikäihmisten välillä on pitkäaikainen ja yhteistä toimintaa on tarjolla monipuolisesti (mts. 274–275). Lasten ja ikäihmisten institutionaalisten palveluiden laadunarviointi on myös osittain yhteneväistä, muun muassa pysyvien ihmissuhteiden, tilojen ja henkilökunnan koulutustason osalta (Ukkonen-Mikkola 2011: 160).

Femian ym. (2008: 285) tutkimuksessa on metodologisia rajoituksia, kuten muutoksen tarkastelun mahdollistavan alkumittauksen puuttuminen, jotka estävät vedenpitävien johtopäätösten tekemisen. Tutkijat arvelevatkin pitkittäistutkimusten tarjoavan parempia mahdollisuuksia luotettavien tulosten saamiseen. Tulokset antavat kuitenkin viitteitä suunnitelmallisen ja pitkäjänteisen ylisukupolvisen toiminnan mahdollisista seurauksista: ylisukupolviseen toimintaan varhaiskasvatusiässä osallistuvat lapset saattavat suhtautua myönteisemmin ja avoimemmin ikäihmisiin vielä myöhemmin elämässään. (mt.) Sekä ylisukupolviseen toimintaan osallistuvat lapset että verrokkiryhmän lapset osallistuivat tutkijoiden mukaan laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, joka voi osaltaan selittää kehityksellisten tekijöiden samankaltaisuutta ryhmien välillä (Femia ym. 2008: 283). Tutkimustulosten perusteella voi kysyä, pitääkö päiväkodissa tapahtuvan ylisukupolvisen

toiminnan olla osa laadukasta varhaiskasvatusta ollakseen hyödyllinen lapsen kehitykselle, vai voiko se päinvastoin osaltaan paikata varhaiskasvatuksessa esiintyviä puutteita.

Ukkonen-Mikkolan (2011: 131–132) haastattelemat lapset kertoivat päiväkotinsa yhteydessä olevassa palvelukeskuksessa asuvien vanhusten olevan aina iloisia lapset kohdatessaan. Vanhukset suhtautuivat lapsiin varauksettoman myönteisesti. Lasten ja vanhusten välille syntyi myös erityisiä ystävyys-suhteita. Lapsia kiinnosti myös ikäihmisten erityistaidot ja kertomukset siitä, minkälaista elämä ennen vanhaan oli. Sukupolvet ylittävä kohtaaminen mahdollistaa lasten kiinnittymisen kulttuuriin. Kaikille toiminnan osapuolille – lapsille, ikäihmisille, henkilökunnalle ja vanhuksille – toiminta merkitsi yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemusta. (mts. 131–132, 127, 134–135, 157–158.)

### 3.3 Vapaaehtoinen isovanhemmuus

Perheen ja muiden yksilön sosiaalisten suhteiden lisäksi hyvinvointia tuottaa julkinen sektori, yksityinen sektori ja niin kutsuttu kolmas sektori, johon lukeutuu muun muassa vapaaehtoistyö (Tanskanen & Danielsbacka 2015: 469). Koettuun, sukulaisuudesta riippumattomaan isovanhemmuuteen liittyy usein vapaaehtoistyö. Suurten ikäluokkien edustajilla voikin olla paljon mahdollisuuksia vapaaehtoistyöhön, sillä he ovat pääsääntöisesti eläkkeellä, eivätkä todennäköisesti ole pienten lasten vanhempia (mts. 478). Nykyään puhutaankin *kolmannesta iästä*, joka kattaa aktiivisen ja toimintakykyisen eläkeiän ennen vanhuutta, johon nähdään jo kuuluvan tuen tarve (Saarenheimo ym. 6).

Ruoppila, Kotilainen ja Vasikkaniemi (1999) ovat tutkineet melko kattavasti ylisukupolvisen toiminnan vaikutuksia lasten asenteisiin ja kehitykseen sekä ikäihmisten hyvinvointiin. Aineisto on kerätty 1980-luvun lopulla. Tutkimuksen kohteena oli päiväkotilasten ja vapaaehtoisina toimivien ikäihmisten vuoden mittainen yhteistoimintakokeilu. Lasten ikäihmisiin kohdistuvien asenteiden muutosta tutkittiin monipuolisilla menetelmillä. Lasten tuli muun muassa

täydentää tutkimusta varten luotujen sarjakuvien puhekuplia sekä lauseita, kuten ”*Vanhat ihmiset osaavat...*”. Tutkimukseen osallistuneet ikäihmiset työskentelivät päiväkodeissa vapaaehtoisina ja saivat toimintaan päiväkodin johtajalta koulutuksen. Lasten asenteet ikäihmisiä kohtaan muuttuivat vuoden aikana myönteisemmiksi. Kirjoittavat toteavat, että tutkimustulosten perusteella vapaaehtoisilla ikäihmisillä voisi olla paljon annettavaa päivähoidossa oleville lapsille. Vapaaehtoinen voi tarjota lapselle kahdenkeskeistä aikaa enemmän kuin päivähoidon resurssit sallivat. Yhteistyömuotoihin ja ennen kaikkea vastuukysymyksiin tulisi päiväkodin kontekstissa kiinnittää erityistä huomiota. Kirjoittajat painottavat, että tämänkaltaisen toiminnan hyötyjä pitäisi tutkia lisää. (Ruoppila 1999: 355–371.) Larkin & Newman (2001: 376) huomasivat tutkimuksessaan toisten lasten hakevan selvästi enemmän huomiota vapaaehtoisilta isovanhemmilta, kun taas toisille suhteet vertaisryhmään olivat tärkeämpiä. Ammattikasvattajalla on vastuu koko ryhmästä, vapaaehtoinen isovanhempi voi sen sijaan huoletta vastata juuri niiden lasten tarpeisiin, jotka sitä pyytävät. Vapaaehtoinen isovanhempi pysyi toiminnan aikana pitkiä aikoja samassa paikassa, ja lapsia tuntui miellyttävän saatavilla oleva aikuinen. (mt.)

Vapaaehtoisina toimivilla ikäihmisillä on edellytykset siirtää kulttuuriperinnettä, tietoja ja taitoja sekä esimerkiksi päiväkotikontekstissa mahdollistaa lapsen yksilöllinen vuorovaikutus aikuisen kanssa (Ruoppila ym. 1999: 346). Ukkonen-Mikkolan (2011: 102) tutkimuksessa lasten ja ikäihmisten arkisiin kohtaamisiin kuului esimerkiksi kohtelias tervehtiminen, joka on omiaan välittämään hyviä tapoja. Larkinin ja Newmanin (2001: 374) mukaan ”vapaaehtoinen isovanhemmuus” on ollut Yhdysvalloissa kasvava voimavara jo pitkään. He ovat tutkimuksessaan tulleet siihen johtopäätökseen, että vapaaehtoisten ikäihmisten ja ammattikasvattajien tehdessä yhteistyötä ovat positiiviset tulokset lähes väistämättömiä; vapaaehtoiset tuovat institutionaaliseen kasvatussympäristöön kodinomaisuutta ja lämpöä. Kodinomaiseen käyttäytymiseen lukeutuu aiemmin mainitun yksilöllisen huomion lisäksi kannustava asenne, taitojen mallintaminen, kielen oppimisen tukeminen esimerkiksi sanastoa rikastuttamalla, kotitöiden teko, hyviin käytöstapoihin rohkaisu, hoiva, huumorintaju ja vieraanvaraisuus. (mts. 374–375.) Tutkimukseen osallistuneet vapaaehtoiset isovanhemmat olivat hyvin joustavia

ja kärsivällisiä lasten kanssa, ja tuntuivat arvostavan lasten ideoita. He eivät mielellään puuttuneet lasten konflikteihin, vaan pyysivät ammattikasvattajan näihin tilanteisiin. (mts. 381–382.) Myös Ukkonen-Mikkola (2011: 154) huomasi, että palvelutalon vanhusten asema vuorovaikutustilanteissa lasten kanssa on erilainen kuin päiväkodin henkilökunnalla: vanhuksilta puuttuu valvojan rooli. Larkin ja Newman (2001: 383) kuitenkin toteavat lukuisien muiden tutkijoiden tapaan, että tiettyjä laadullisia seikkoja on otettava huomioon ylisukupolvisen toiminnan onnistumisen takaamiseksi. Ammattikasvattajilla ja vapaaehtoisilla on oltava tarpeeksi aikaa suunnitella toimintaa yhdessä ja vapaaehtoisten integroitumista ryhmään on tuettava (mt.).

### **3.3.1 Mannerheimin Lastensuojeluliiton kylänummi- ja kylävaaritoiminta**

Mannerheimin Lastensuojeluliitto on valtakunnallinen lasten ja lapsiperheiden hyväksi toimiva kansalaisjärjestö. MLL:n toimintaan kuuluu tarjota kaiken ikäisille mahdollisuus osallistua työhön lasten hyväksi. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2014: 2.) MLL:n kylänummeja ja kylävaareja toimi vuonna 2014 seitsemän MLL:n piirin alueella yhteisöllisinä isovanhempina yli 360. MLL:n toteuttamaan palautekyselyyn kylänummeille ja kylävaareille vastasi 137 vapaaehtoista, joista 38 prosenttia toimii tai on toiminut vapaaehtoisena päiväkodissa (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2015).

Vapaaehtoistyötä tekevät suurten ikäluokkien edustajat ovat onnellisempia kuin ne, jotka eivät tee vapaaehtoistyötä (Tanskanen & Danielsbacka 2015: 469). Myös MLL:n kylänummit ja -vaarit olivat pääosin tyytyväisiä toimintaan ja kokivat saavansa siitä paljon. Lasten kannalta keskeisimpänä tehtävänä he näkivät läsnäolon ja kuuntelemisen. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2015 MLL mainitsee tärkeänä tehtävänä myös lasten tukemisen ja rohkaisun (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 19.2.2018) Uusikylä (2001: 117) toteaa, että eri aloilta ja taustoista tulevilla vapaaehtoisilla voi olla yksilöllisiä mahdollisuuksia tukea lasten erityisiä kykyjä ja orastavia kiinnostuksenkohteita. Tähän tutkimukseen osallistunut kylävaari, ”Tapsa-vaari”, on eläkeläinen. Hän on toiminut kylävaarina yli kolme vuotta. Hän kertoo leikkivänsä lasten kanssa mielellään mielikuvitusleikkejä ja pelaavansa pallopelejä. Hänen mukaansa

lasten kuunteleminen ja sylissä pitäminen ovat erittäin tärkeitä osia kylävaarina toimimisessa.

MLL:n kylämummi- ja kylävaaritoiminta on ollut monien opinnäytetöiden aiheena, mutta lasten näkökulmasta sitä on tutkittu hyvin vähän. Aikuisten näkökulmasta toimintaa on tutkittu myös pro gradu -tutkielmissa (ks. esim. Rippstein 2008). MLL:lle lapsen näkökulman huomioon ottaminen toiminnassa on kuitenkin tärkeää. MLL on käynnistänyt muun muassa Jututtamo-toiminnan, jossa lapsiperheet voivat keskustella vertaisryhmässä lapsiperheen arkeen liittyvistä asioista lasten näkökulmaa painottaen (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 5.8.2017). Lasten kokemuksia MLL:n ja Suomen Punaisen Ristin toteuttamista, sukupolvien kohtaamista leikin kautta edistävistä Terhokerhoista on myös tutkittu lasten osallisuuden näkökulmasta (Weckström ym. 2017).

Suomen Kulttuurirahaston rahoittamassa, Mannerheimin Lastensuojeluliiton ja Suomen Punaisen Ristin toteuttamassa Koko Suomi leikkii -hankkeessa perustetuissa kaikille avoimissa Terhokerhoissa lapset, heidän vanhempansa ja isovanhempi-ikäiset ihmiset voivat kokoontua yhdessä leikkimään. Terhokerhoissa vapaaehtoisilla isovanhemmilla oli keskeinen merkitys lasten huomioimisessa: he pysähtyvät kuuntelemaan ja juttelemaan. Kiireettömyys, ystävällisyys ja huumori rohkaisevat lapsia vuorovaikutukseen. Sukupolvien kohtaamista sisältävässä toiminnassa lasten osallisuutta lisää muun muassa aikuisten ja lasten hauskanpito, lasten yksilöllinen huomioiminen, toiminnan yhteinen suunnittelu ja toiminnan yhteinen aloitus. Osallisuutta vähentää esimerkiksi lasten ja ikäihmisten erilliset tehtävät, epästrukturoitu toiminnan aloitus, lasten pakollinen osallistuminen ja lasten jättäminen keskustelun ulkopuolelle. (Weckström, Jääskeläinen, Ruokonen, Karlsson & Ruismäki 2017: 281–282.) Tämä tutkimus täydentää osaltaan MLL:n käytössä olevaa tietoa lasten kokemuksista.

## 4 Kokemus ja merkitys

Kokemus ja merkitys ovat tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä, joiden olemusta tarkastelen eri näkökulmista. Käsitteet ovat vahvasti liitoksissa toisiinsa, eikä niiden erottaminen olekaan tarkoituksenmukaista; lapsen kokemusta tutkimalla pyritään selvittämään, mikä merkitys kylävaarilla on lapsen elämässä. Merkityksen käsitteen arkiymmärrys ei ole riittävä lähtökohta laadulliselle tutkimukselle, vaan tutkijan on pystyttävä määrittelemään merkityksen käsite tarkemmin (Siljander & Karjalainen 1991: 377). Pelkästään kokemusta tutkimalla tutkimustuloksetkin rajoittuvat lapsen kokemusmaailmaan. Tässä tutkimuksessa lasten kylävaarin merkitystä tarkastellaan laajemmin osana lapsen arkea. (Moilanen & Räihä 2015: 56.) Kokemusmaailman lisäksi merkityksien rakentumisessa tarkastellaan myös esimerkiksi kontekstia ja vuorovaikutuksellisia tekijöitä. Kuvaan seuraavaksi kokemuksen ja merkityksen suhdetta sekä määrittelen käsitteitä tarkemmin. Tarkastelen myös johtopäätöksiä, joita käsitteenmäärittely asettaa tutkimuksen metodologialle.

Tässä tutkimuksessa kokemus nähdään ihmisen suhteena omaan todellisuuteensa. Tämä luo tutkimuksen tietokäsitykselle pohjan fenomenologista tutkimusperinteestä. Se, että ihminen kokemustensa perusteella jäsentää todellisuutta, antaa kokemukselle fenomenologisessa ontologiassa intentionaalisen luonteen. Kokemuksilla on tarkoitus; kokemusten perusteella ihminen antaa merkityksiä ympäröivälle todellisuudelle. Kokemukseen vaikuttaa kuitenkin myös jo olemassa olevat merkitykset, jotka eivät ole pelkästään yksilön välittömistä kokemuksista muodostettuja, vaan myös yhteisön käsityksiin ja merkitysrakenteisiin pohjautuvia, yksilöiden välisiä, eli intersubjektiivisiä. Pelkistäen voi sanoa, että merkitykset – niin subjektiiviset kuin intersubjektiivisetkin – vaikuttavat yksilön kokemukseen ja sen tulkintaan, jonka avulla yksilö jälleen muodostaa ympäröivästä todellisuudestaan merkitysrakenteita. (Laine 2015: 31–32.) Viljamaa (2012: 26) liittää kokemukseen ja merkitykseen tiiviisti myös kertomisen. Jo kerrottu vaikuttaa koettuun, ja kerronnasta voi löytää merkityksiä, jotka eivät ole pysyviä vaan monta kertaa muotoaan muuttaneita (mt.). Tässä tutkimuksessa kertomukset

nähdään väylänä, jota pitkin voimme kulkea kohti lasten kokemuksia ja elämälle annettuja merkityksiä, kuitenkin niitä koskaan saavuttamatta, vaan enemminkin nähden ne hetkellisesti ikkunasta ohi ajaessa.

Fenomenologia ja kokemuksen tutkimus määrittelevät tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen, linssit joiden läpi lapsen kokemusta tarkastelen. Kokemuksen määrittely teoreettisesti on välttämätöntä tutkimuksen validiteetin kannalta. Fenomenologisen tutkimusasenteen omaksumisella on kuitenkin menetelmällisiä seurauksia, joten ero teorian ja metodologian välillä on häilyvä. Fenomenologisia ajattelutapoja on monia, mutta kaikille keskeistä on metodi, joka mahdollistaa tutkijan läsnäolon tutkittavan ilmiön äärellä (Perttula 2000: 428).

#### **4.1 Kokemuksen ja merkityksen tutkimus**

Latomaa (2012: 22–23) erottaa merkityksenantoa tutkittaessa ymmärtävän psykologian ymmärtävistä kulttuuritieteistä, kuten sosiologiasta. Ymmärtävä psykologia on kiinnostunut yksilön henkilökohtaisista, subjektiivisista kokemuksista kumpuavista merkityksistä esimerkiksi yhteisön traditioista kumpuavien sosiaalisten merkitysten sijaan. Ymmärtävästä psykologiasta poiketen Siljander ja Karjalainen (1991: 382) esittävät, ettei sosiaalista ulottuvuutta voi koskaan täysin erottaa yksilön kokemuksesta. Tutkijat ovat luoneet taulukossa 1 esitetyn mallin kuvaamaan toiminnan merkityksen tiedostettuja ja tiedostamattomia tasoja, jotka voidaan edelleen jakaa subjektiivisiin ja intersubjektiivisiin merkityksen tasoihin (Siljander & Karjalainen 1993: 86). Mallin merkityksen tasoja voi kuitenkin pitää enemmänkin jatkumona kuin erillisinä tasoina (Moilanen & Räihä 2010: 54). Tässä tutkimuksessa ollaan ennen kaikkea kiinnostuneita lasten yksilöllisistä kokemuksista esimerkiksi laajemmin tutkittujen asenteiden sijaan, mutta yksilön ja yhteisön merkitykset nähdään erottamattomasti toisiinsa liitoksissa olevina.



Taulukko 1. Toiminnan merkitystasot (Siljander &amp; Karjalainen 1993: 86).

	TIEDOSTETTU	TIEDOSTAMATON
SUBJEKTIIVINEN	1. intentiot; tunteet, tarpeet, tavoitteet	2. piilotajunta, tiedostamattomat "havainnot", tunnetilat
INTERSUBJEKTIIVINEN, HISTORIALLINEN	3. yhteisön: <ul style="list-style-type: none"> <li>- normit</li> <li>- roolit</li> <li>- kulttuuriset ideat</li> <li>- moraali</li> </ul>	4. yhteisön: <ul style="list-style-type: none"> <li>- sosiaaliset "kieliopit"</li> <li>- rutinoituneet toimintarakenteet</li> <li>- perusmyytit</li> </ul> = latentit merkitysstruktuurit
INTERSUBJEKTIIVINEN, UNIVERSAALI	5. yleispäteviksi uskotut kulttuuriset ideat ja ideaalit	6. universaalit generatiiviset sääntöjärjestelmät

Taulukon ensimmäisellä, subjektiivisella tasolla sijaitsee esimerkiksi toiveet ja tunteet, joista lapsi on tietoinen. Monet tunteet ovat kuitenkin tiedostamattomia, jolloin ne sijoittuvat tasolle kaksi, jonka voi nähdä myös niin kutsuttuna alitajuntana. Yhteisiä toimintatapojamme rakentavat ideat, kuten se, mitä lapsille opetamme, perustuvat yhteisöllisille, tiedostetuille merkityksille, jotka vaihtelevat eri kulttuurien välillä. Nämä merkitykset sijoittuvat tasolle kolme. Näihin merkityksiin voi sekoittua kuitenkin myös tiedostamattomia käyttäytymismalleja, kuten uskomuksia ja rutinoitumista, jotka sijoittuvat tasolle neljä. Universaalina, kulttuurista riippumattomana tiedostettuna merkityksenä voi nähdä esimerkiksi aikuisuuden ja lapsuuden erottelun. Lapsuuden ja aikuisuuden merkitykset vaihtelevat kulttuurien välillä, mutta eroja lasten ja aikuisten välillä nähdään kaikkialla. Se sen sijaan universaalien, tiedostamattomien merkitysrakenteiden olemassaolosta emme voi olla selvillä, koska silloin ne kuuluisivat tiedostetulle tasolle. (Moilanen & Räihä 2015: 54–56.) Tutkijan tekemä tulkinta tapahtuu myös mallissa esitettyjen tasojen kautta (Siljander & Karjalainen 1993: 89). Malli toimiikin merkitysten tarkastelun lisäksi myös hyvänä tutkijan reflektion työkaluna.

## 4.2 Lapsen kokemuksen luonne ja tutkiminen

Kun kokemusta tarkastellaan kasvattajan ja kasvatettavan näkökulmasta, on kyse kahdesta erilaisesta kulttuurista. Tutun kulttuurin sisällä merkitysten tulkinta on vaivatonta. Kun kasvattaja tarkastelee kokemusta kasvatettavan

näkökulmasta, ei merkitysten näkeminen tapahdu yhtä luonnollisesti, jolloin väärinymmärryksen vaara kasvaa. (Moilanen & Räihä 2015: 52.) Lapsen tietämisen tapa ei ole samanlainen, kuin aikuisen. Lapsi yhdistelee kerronnassaan omiin kokemuksiinsa toisille tapahtuneita asioita ja muita kulttuurisia aihioita. Lapsi elää kokemustaan kertoessaan siitä, poiketen aikuisen refleksiivisestä kokemusten kerronnasta (Viljamaa 2012: 177, 181–182.) Aikuisen vastuulla on luoda tilaa lapsen kerronnalle, jonka avulla lapsi voi tuoda esille omia kokemuksiaan. Lapsen kokemuksen saavuttamiseksi haastattelun avulla on tutkijan osattava luoda haastatteluun ihmettelyä, kohtaamista, dialogia ja leikillisyyttä. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007: 86–89.)

Hermeneuttis-fenomenologisessa lapsuuden tutkimuksessa tutkija ei pyri kurkistamaan lapsen mieleen, vaan ymmärtää, että lasten kokemukset resonoivat tutkijan omien kokemusten ja lapsuusmuistojen kanssa. Näin ollen tutkimuksen avulla on mahdollista palauttaa mieleen, minkälaista on *olla* lapsi ja siten lisätä tietoutta tämän päivän lapsuudesta. (Danaher & Briod 2005: 219.) Vaikka tutkijan on siis pyrittävä ymmärtämään kokemusmaailmaa, joka poikkeaa hänen omastaan, on tutkijallakin oman lapsuutensa kautta yhteys lapsen kokemukseen.

## 5 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tehtävä on selvittää, minkälaisia merkityksiä lapset liittävät Mannerheimin Lastensuojeluliiton vapaaehtoisen kylävaarin vierailuun päiväkodissa. Merkitysten tarkastelu tapahtuu kokemusten kautta. Tässä tutkimuksessa ihmisen suhde maailmaan nähdään kokemusten ja merkitysten värittämänä. Merkitykset ovat alati kokemusten muokkaamia ja toisten ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa rakentuvia (Laine 2015: 31). Kylävaariin liitettävät merkitykset pyritään löytämään vastaamalla kysymykseen:

Minkälainen merkitys kylävaarin vierailulla on lapselle?

Tutkimuskysymyksessä puhutaan lapsesta yksikössä subjektiivisuuden korostamiseksi; jokaisen lapsen kokemus on erilainen. Tutkimuksen teoreettis-metodologinen pohja on fenomenologiassa, joka on ennen kaikkea ihmisen kokemusmaailman tutkimista varten syntynyt tieteenala (Danaher & Briod 2005: 220). Tutkimuksessa yhdistellään fenomenologiaan narratiivisia tutkimusmenetelmiä. Lasten nähdään järjestelevän kokemuksiaan ja luovan merkityksiä kerronnallisesti (Viljamaa 2012: 177). Narratiivisen tutkimuksen validoinnissa pitää ottaa huomioon tutkimuksen tuottama hyöty (Heikkinen & Syrjälä 2007: 155). Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykseen vastaamalla tuotetaan tietoa, jonka avulla MLL voi kehittää kylämummi- ja kylävaaritoimintaa lapsen näkökulman huomioon ottaen. Lisäksi on tärkeää pohtia, miten MLL voi jatkossa hankkia tietoa lasten näkökulmasta toiminnan kehittämiseksi.

## 6 Tutkimusasetelma

Tutkimus toteutetaan laadullisena tapaustutkimuksena, johon ei liitetä samanlaista yleistettävyyden tavoitetta kuin määrällisessä tutkimuksessa. Tärkeää on sen sijaan tehdä näkyväksi tutkimusprosessi, jotta lukija voi seurata johtopäätösten muodostumista. Tarkoitus on tuottaa intensiivistä tietoa ilmiöstä lukuisia menetelmiä käyttäen. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015: 185, 181–182) Tutkimuksessa yhdistyy fenomenologisen, hermeneuttisen ja narratiivisen tutkimuksen tutkimusperinteet, jotka ovat tieteellisesti toisiaan lähellä olevia lähestymistapoja (Heikkinen 2015: 158). Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei ole teknisesti opittavissa oleva menetelmä, vaan enemmänkin ihmiskäsitykseen ja kokemuksen luonteeseen liittyvien tieteenfilosofisten kysymyksien esittämistä (Laine 2015: 29). Vastauksilla on tutkimuksen eri vaiheissa erilaisia metodologisia seurauksia. Tässä luvussa esittelen tutkimuksen metodologiset lähtökohdat, jotka ohjasivat valintojani. Esittelen myös tutkimuksen osallistujat ja päiväkodin tutkimuksen kontekstina sekä aineiston hankinnan vaiheita ja etenemistä. Tutkimukseen osallistuneen kylävaarin esittelin MLL:n kylänummi- ja kylävaaritoimintaa käsittelevässä luvussa 3.3.1. Aineiston analyysin olen sijoittanut omaksi luvukseen.

Tässä tutkimuksessa käsitys todellisuudesta mukailee Siljanderin ja Karjalaisen esittämää realistista oletusta, jonka mukaan tekstin merkitykset ovat olemassa tulkitsijasta huolimatta ja näin ollen myös tulkintojen validiteettia voi arvioida. Tämä ei kuitenkaan sulje pois konstruktivistista oletusta, jonka mukaan tekstit myös jatkuvasti luovat sosiaalista todellisuutta. Tutkija ei siis luo tutkimuksen kohteena olevaa tekstiä vaan ikään kuin käännökseen siitä. (Siljander & Karjalainen 1993: 92–93.) Tulkinnalla ja tekstillä tarkoitan tässä analyysin vaihetta aineistonhankinnan jälkeen, vaikka aineiston analyysi alkoi jo sitä hankkiessa, ja vuorovaikutuksellisessa tilanteessa aineiston tuottamiseen osallistui tutkija ja kaikki tutkittavat. Todellisuus jäsentyy meille kokemusten kautta. Kokemukset nähdään fenomenologisen tutkimusperinteen mukaisesti *intentionaalisina*, eli kokemusten avulla annamme ympäröivälle maailmalle merkityksiä (Laine 2015: 31).

Fenomenologinen tutkimus on kokemuksen tutkimusta, mutta kokemuksen ja merkityksen suhteen luonteen vuoksi tutkimuksen lopullisena kohteena voidaan nähdä merkitykset. Merkitysten tulkinta ja tulkinnan mukanaan tuoma sääntöjen tarve tuo fenomenologiaan hermeneuttisen ulottuvuuden. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 40.) Hermeneutiikan tarkoitus on asettaa tulkinnalle kriteerejä, jotta tulkintojen luotettavuutta voidaan arvioida (Laine 2015: 33). Fenomenologisen ymmärtämisen mukaisesti tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvailevien menetelmien kautta tarkastella lasten tuottamia merkityksiä ja lopulta ymmärtää paremmin, minkälaista on olla lapsi (Danaher & Briod 2005: 219). Narratiivinen tutkimus rakentuu hermeneutiikan ja fenomenologian tutkimusperinteille ja on siten myös vahvasti tulkinnallista. (Josselson 2007: 7–8.) Viljamaan (2012: 31) mukaan narratiivinen ja fenomenologinen tutkimusperinne voivatkin tukea toisiaan.

Narratiivinen tutkimus on yleistynyt pienten lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa (Roos & Rutanen 2014: 28). Narratiivinen tutkimus nojaa konstruktivistiseen tietokäsitykseen: ihmiset konstruoivat näkemystään maailmasta ja omaa identiteettiään jatkuvasti kokemusten ja vuorovaikutuksen perusteella. Sosiaalinen, merkityksiä sisältävä maailma on siis olemassa eri tavalla kuin fyysinen maailma. Narratiivisessa tutkimuksessa tulee tehdä ero tarinan (*story*) ja kertomuksen (*narrative*) käsitteiden välille. Tarina on kertomuksen tapahtumarakenne, joka voidaan kertoa monella eri tavalla. Kertomukset ovat näitä eri tapoja kertoa tarina. Kertomukseen sisältyy siis kertomisen prosessi. *Narratiivien* analyysissä on kyse kertomusten tyypittelystä. Tässä tutkimuksessa toteutetaan sen sijaan *narratiivista* analyysiä, jossa tavoitteena on uusien kertomusten luominen aineiston pohjalta. (Heikkinen 2015: 156–157, 151, 160.) Kritiikkiä perinteinen narratiivinen tutkimus on saanut muun muassa liian eheiden tarinoiden luomisesta. Uudempi narratiivinen tutkimus onkin kääntänyt katseensa rikkonaisiin, epätäydellisiin tarinoihin. (Hänninen 2015: 173–174, 182.) Sateenvarjoterminä aliedustetuille, perinteisestä poikkeaville kerronnallisille tapahtumille on alettu käyttää *pienten kertomusten* (*small stories*) käsitettä (Georgakopoulou 2007: 146). Pienten tarinoiden käsite onkin erinomainen väline lasten omalaatuisen, harvemmin kuullun kerronnan tarkasteluun.

## 6.1 Päiväkotitutkimuksen kontekstina

Aineistonhankinta suoritettiin eteläsuomalaisen kaupungin päiväkodissa, jossa kylävaari vierailee kerran viikossa. Kylävaari viettää yhden päivän pääosin yhdessä, viikoittain vaihtuvassa ryhmässä. Tutkimukseni kohteena on yksi päiväkodin lapsiryhmistä. Käytän useimmiten termiä ammattikasvattaja kuvaamaan niitä henkilöitä, jotka sukulaisuuteen riippumattomassa ylisukupolvisessa toiminnassa ovat vastuussa lapsista tai lapsiryhmästä. Päiväkotikontekstissa tähän saattaa lukeutua esimerkiksi päiväkodin johtajia, lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia. Toisinaan tarkennan huomioni lastentarhanopettajaan. Lasten näkökulman kontekstissa voin puhua myös *päiväkodin aikuisista*, tarkoittaen edellä mainittuja ammattikasvattajia. Esittelen seuraavaksi, miten osallistujat valikoituivat mukaan tutkimukseen ja tarkastelen päiväkotia tutkimuksen kontekstina, lasten näkökulmaa painottaen.

Tapaustutkimuksen *tapaus* on rajattava tarkoituksenmukaisesti (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015: 184). Tutkimukseni aineiston ei tarvinnut olla satunnaisesti valikoitunutta, vaan päinvastoin oli tärkeää löytää juuri tähän tutkimukseen sopiva päiväkotiryhmä. Sopivaa päiväkotiryhmää etsiessäni pidin keskeisenä, että kylänummi- tai kylävaaritoiminta on lapsille jo tuttua, samoin kuin ryhmässä toimiva vapaaehtoinen. Tällöin lapset ovat ehtineet muodostaa merkityksiä toiminnasta kokemuksiensa pohjalta. Oli siis toivottavaa, että vapaaehtoinen kylänummi tai -vaari kävisi ryhmässä säännöllisesti ja usein sekä olisi käynyt ryhmässä jo pidemmän aikaa.

Tutkimuksen muotoa ja rajausta hahmoteltiin yhdessä MLL:n perhekeskustoiminnan tiimin kanssa harjoitteluni aikana keväällä 2015. Aloitin sopivan vapaaehtoisen etsimisen MLL:n avulla syksyllä 2015. Pääsinkin esittelemään tulevaa tutkimustani vapaaehtoisten vertaistapaamiseen. Siellä tapasin Tapsa-vaarin, joka oli lyhyen keskustelumme jälkeen valmis osallistumaan tutkimukseen. Tämän jälkeen olin yhteydessä päiväkotiin, jossa Tapsa-vaari viikoittain vierailee. Päiväkodin johtaja suhtautui myös myönteisesti tutkimukseeni, jonka jälkeen aloin suunnitella seuraavia askeleita 4–5 -

vuotiaiden ryhmän lastentarhanopettajan kanssa. Kävin loppuvuodesta myös kertomassa suunnitelmastani paikan päällä, jonka jälkeen olin sähköpostiyhteydessä sekä lastentarhanopettajan että Tapsa-vaarin kanssa. Sain tutkimusluvan sekä kunnalta että MLL:ltä helmikuussa 2016, jonka jälkeen saatoin ryhtyä keräämään tutkimuslupia lasten huoltajilta. Lähetin päiväkodin kautta lasten koteihin saatekirjeen, jossa kuvasin lyhyesti tutkimuksen tarkoituksen, toteutuksen ja julkaisuun liittyvät yksityiskohdat.

Tutustumisen jälkeen palasin päiväkotiin suunnittelemaan aineiston hankinnan toteutusta lastentarhanopettajan kanssa tarkemmin. Lastentarhanopettajan panos oli merkittävä; hän osasi ennakoida eri lasten suhtautumista sekä Tapsa-vaariin että minuun ja tutkimukseen osallistumiseen. Samoin hän kertoi, että Tapsa-vaarin saapuminen aamulla on merkittävä osa koko vierailua. Totesimme, että minun on hyvä saapua havainnointipäivänä paikalle hyvissä ajoin ennen Tapsa-vaaria, jotta lapset ovat jo tottuneet läsnäolooni. Yhdyn monien etnografien näkemykseen siitä, että havainnoinnin tulisi olla aktiivista yhteistyötä paikallisen henkilöstön ja tutkijan välillä (Pellegrini ym. 2004: 92).

### **6.1.1 Päiväkotiki lasten kokemana**

Lasten päiväkotikiarkea on tutkittu lukuisissa suomalaisissa tutkimuksissa viime vuosina. Tutkimukseni kontekstin kannalta on keskeistä selvittää, minkälaiset tekijät päiväkodissa ovat lapsille merkityksellisiä sekä minkälaista lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus tutkimuksen valossa on. Roos (2015) tutki lasten päiväkotikiarkea väitöstutkimuksessaan narratiivisin tutkimusmenetelmin. Tutkimuksessa selvitettiin lasten näkemyksiä päiväkodin toimintaan, toimijoihin ja toimintatapoihin (mts. 113). Tutkimukseen osallistuneet lapset kertoivat pääsääntöisesti viihtyvänsä päiväkodissa. Kivointa on leikkiminen, ystävät ja aikuisen huolenpito. Ikävintä on kiusaaminen, päiväunet ja piirit. Kyse on kuitenkin lasten yksilöllisistä kokemuksista, eivätkä kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset arvottaneet toimintaa samalla tavalla. Aikuisen rooli nähtiin ennen kaikkea toiminnan järjestäjänä, järjestyksen ylläpitäjänä ja huolenpitäjänä. Roos pitää huolestuttavana, että aikuiset eivät ole osallisena lasten leikeissä, jolloin lasten leikit saavat kulkea eteenpäin omalla painollaan.

Aikuiset menettävät tilaisuuden tutustua lapsiin ja heidän tapaansa toimia. Roos pitää tärkeänä, että lasten kerronnalle raivattaisiin tilaa päiväkodin arjessa. (mts. 157–158, 161, 164.) Puroila ja Estola (2012) tutkivat myös lasten päiväkotiarkea narratiivisin menetelmin. He tutkivat lasten hyvinvointia omistamisen, sosiaalisten suhteiden ja osallistumisen kautta. Kaverit tuovat lapsille iloa, mutta myös konfliktit ovat arkipäivää. Lapsi voi esimerkiksi jäädä tai jättäytyä ryhmän ulkopuolelle ilman sanallista torjuntaa. Päiväkodin aikuisen ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa lapsen kannalta merkityksellistä on intensiivisyys, emotionaalisuus, yksilöllisyys ja fyysinen läheisyys. (mts. 30, 33–34.) Aikuisten ja lasten välinen vastavuoroisuus rakentuu fyysisen läheisyyden lisäksi muun muassa huumorin varaan (Puroila, Estola & Syrjälä 2012b: 350).

Lasten näkemyksiä päivähoidosta on kerätty myös ammattikasvattajien avulla. Lapset ja päiväkodin ammattikasvattajat katselivat yhdessä lasten ottamia kuvia päiväkodista ja keskustelivat niistä. Päiväkodin ammattikasvattajat olivat saaneet lapsen kuulemiseen tarkan ohjeistuksen. Myös ammattikasvattajien ja lasten yhdessä tuottamassa aineistossa leikki nousi merkityksellisimmäksi tekijäksi lasten päiväkotiarjessa. Mukavana koettiin myös liikkuminen, ja lapset toivoivat aikuisten järjestävän heille elämyksellisempää ja haastavampaa liikuntaa. Ikäviä merkityksiä lapset liittivät muun muassa päivälepoon sekä yleisesti paikallaan olon vaatimukseen. (Alasuutari & Karila 2014: 69, 72–76.)

Aikuisten ja lasten yhteinen tiedon rakentaminen ei ollut ongelmattonta. Lapset tuntuivat olevan epävarmoja siitä, miten aikuisille voisi antaa rakentavaa palautetta, eivätkä aikuiset näin ollen osanneet tarttua lasten aloitteisiin, vaan ohjasivat esimerkiksi lapsia pitäytymään todellisuutta kuvaavassa puheessa. Lapset myös päättäväisesti palaavat valitsemansa aiheen pariin, vaikka aikuinen yrittäisi heitä ohjata siitä pois. Huolenpito nousee tärkeäksi asiaksi päiväkodin aikuisiin liittyen. Samoin konfliktien ratkaisussa aikuisen tukea saattaa tarvita. Tutkimukseen osallistuneet ammattikasvattajat kokivat lasten kuulemisen avaavan uusia, mielenkiintoisia maailmoja. (mts. 81–82, 85)

Fenomenologisen väitöstutkimuksen lasten arjesta on toteuttanut Kyörnlampi-Kylmänen (2007). Tutkimuksessa lasten arki rakentuu vuorokausirytmien



ympäri. Myös tässä tutkimuksessa lapselle merkittävintä päiväkodissa oli yhteinen leikki kavereiden kanssa. Vertaisryhmän ulkopuolelle joutuminen koettiin ahdistavana. Henkilökunnan rooli näyttäytyi lapselle ohjaajana, kontrolloijana ja ristiriitojen ratkaisijana. (mts. 142–144.)

## **6.2 Empiirinen tutkimus**

Kuvasin edellisessä luvussa tutkimuksen käynnistymisvaihetta ja osallistujien löytymistä sekä määrittelin tutkimuksen kontekstia. Tässä luvussa esittelen aineiston hankinnan suunnittelua ja etenemistä. Fenomenologisten menetelmien käyttöön liittyy käsitys lapsesta, joka on kykeneväinen muodostamaan kokemuksista merkityksiä ja jäsentämään maailmaansa (Aarnos 2015: 173). Tutkimustehtävän mukaisesti pyrin tuottamaan aineistoa, johon sisältyisi lasten kokemuksia. Kokemukset ovat kuitenkin hetkellisiä ja ne voi tavoittaa kielellisesti vain osittain (Moilanen & Räihä 2015: 60). Lasten äänen pyrin saamaan kuuluviin haastattelun avulla, mutta havainnointi ja kokemusten hahmottaminen piirtämisen avulla tukivat kokemuksen hetkellisen ja ei-kielellisen luonteen huomioonottamista. Varsinainen aineiston hankinta tapahtui kolmena peräkkäisenä päivänä: ensimmäisenä päivänä kävin tutustumassa lapsiin ja suunnittelemassa havainnointia ja haastattelua lastentarhanopettajan kanssa, toisena päivänä suoritin havainnoinnin ja kolmantena haastattelut.

### **6.2.1 Havainnointi**

Kuvailu on olennainen ensimmäinen askel missä tahansa selittämiseen pyrkivässä tutkimuksessa (Pellegrini ym. 2004: 5). Aloittamalla aineistonkeruun havainnoinnilla pyrin saamaan yleiskuvan kylävaarin vierailusta. Myös käyttäytymismallien, kuten yhteisön normien ja käyttäytymisen suhdetta voi tarkastella havainnointia ja haastattelua yhdistämällä (Grönfors 2015: 149). Yksi syy monimetodisen lähestymistavan valitsemiselle olikin selvittää, löytyykö havainnointi- ja haastatteluaineiston väliltä eroja tai yhtäläisyyksiä. Harjoittelin aikuisen ja lapsiryhmän vuorovaikutuksen havainnointia päiväkotiryhmässä. Päiväkoti ei ollut sama, joka osallistui tutkimukseeni. Lasten päiväkotiarkea on

kerroksellista ja lasten toiminnassa tapahtuu monia asioita samanaikaisesti (Puroila ym. 2012a: 196). Totesin myös havainnointiharjoituksen aikana, että vuorovaikutusta lasten ja aikuisen välillä tapahtuu jatkuvasti ja päällekkäisesti, joten päätin havainnoida kylävaaria lapsiryhmässä epäsystemaattisesti ja vapaamuotoisesti. Tämä on hyvä tapa saada yleiskuva tilanteesta, mutta altis ennakkoluuloille, koska ilman kategorioita havainnoija saattaa kiinnittää huomionsa vain ilmiselviin tekijöihin ja tapahtumiin (Pellegrini ym. 2004: 130). Harjoittelun avulla myös käytännön havainnointitaitoni harjaantuivat. Ymmärsin muun muassa, miten tärkeää havainnoinnin sujuvuuden kannalta on tietää havainnoitavien henkilöiden nimet. Suunnitellessani tutkimuksen varsinaista aineiston hankintaa ryhmän lastentarhanopettajan kanssa hän totesi, että kyseisen ryhmän lapset ovat tottuneet pitämään maalarinteipistä tehtyä nimilappua, ja samalla voi värien avulla merkitä, keillä lapsista on tutkimuslupa. Havainnoinnin aikana kirjoitin havainnointimuistiinpanoja käsin tutkimuspäiväkirjaani.

### 6.2.2 Piirustus ja haastattelu

Päästäkseen mahdollisimman lähelle haastateltavan kokemusta, pyritään fenomenologisessa haastattelussa rakentamaan mahdollisimman avoin ja keskustelunomainen tilanne (Laine 2015: 39). Tämä tukee myös valta-asetelmien purkamista, joka on keskeistä lapsia haastatellessa, sillä lapsen ja aikuisen valtaerojen korostuminen voi tuottaa sellaisia vastauksia, joita lapsi odottaa aikuisen haluavan. Tästä voi kertoa esimerkiksi runsaat *en tiedä*- tai *en muista* -vastaukset. On silti harhaanjohtavaa kuvitella, että lapsi pitäisi haastattelutilannetta vain rupatteluna. Lapsi asemoituu vuorovaikutussuhteessa sekä tutkijaan että tutkimuksen kohteeseen. Tästä syystä – ja myös eettisesti tarkasteltuna – on tärkeää, että tutkija kuvaa tutkimuksensa tarkoitusta ja toteutusta lapselle mahdollisimman avoimesti ja ymmärrettävästi. (Alasuutari 2009: 153, 148.) Ennen varsinaista aineistonhankintaa kävin tutustumassa lapsiin, jolloin pyrin myös selittämään heille, miksi tulen viettämään päiväkodissa muutaman päivän. Osallistuin lasten päiväpiiriin, jossa kerroin tulevani yliopistolta ja olevani kiinnostunut lasten elämästä päiväkodissa sekä siitä, minkälaista on, kun päiväkodissa käy kylävaari. Lapset vaikuttivat olevan

innostuneita, kun piirissä on vieras ihminen. He kertoilivat vuolaasti erilaisia asioita elämästään. Tämä hankaloitti aiheessa pysymistä ja oman viestini perille saamista, mutta halusin heti ottaa tutkijan roolin, joka on tullut kuuntelemaan ja on kiinnostunut kaikesta mitä lapsilla on sanottavanaan. Lopuksi opetin lapsille nimilorun, joka oli onnistunut tapa päättää esittelyni, sillä pystyin lorun avulla huomioimaan jokaisen lapsen läsnäolon. Eräs lapsi muisteli lorua vielä seuraavana päivänä haastattelun yhteydessä.

Lapsuudentutkimuksen murros on vaikuttanut myös lasten kvalitatiivisen haastattelun suosion kasvamiseen. Mitä nuoremasta lapsesta on kyse, sitä merkittävämmässä osassa on toiminnallisuus. Lapsi ei kommunikoi vain kysymyksiin vastaten. (Alasuutari 2009: 145–146.) Tätä näkökulmaa korosti myös ryhmän lastentarhanopettaja, ja aineiston hankintaa suunnitellessamme totesimme, että olisi hyödyllistä nauhoittaa myös piirustustilanne. Haastattelin siis lapsia samalla, kun he piirsivät kuvaa, jonka olin pyytänyt sisältävän Tapsa-vaarin päiväkodissa. Myös lapsen haastattelua piirustustilanteessa harjoittelin etukäteen. Varsinaisissa haastatteluissa toivoin piirustuksen aiheen rajauksen ohjaavan lasten ajatuksia heidän henkilökohtaisiin kokemuksiinsa kylävaarin vierailuista. Huomasin kuitenkin, että vaikka lapset tunnollisesti sijoittivat piirustuksiin Tapsa-vaarin ja toisinaan päiväkodinkin, muodostivat he piirustuksesta juuri sellaisen, kuin itse haluavat. Seuraavassa aineistokatkelmassa käy ilmi, miten piirustusten syntyminen oli toisinaan enemmän ja toisinaan vähemmän neuvottelua minun ja lasten välillä (aineistoesimerkeissä L kuvaa lasta ja H haastattelijaa).

*H: Mut hei muistatsä mistä mä kerroin, että mä oon nytte kiinnostunu tässä mun tutkimuksessa, et mistä mä haluisin lisää tietää...*

*L: Mä tykkään piirtää ainaki kesästä*

*H: Okei, no sä saat kyl tehdä just sellasen piirustuksen ku sä haluut mut mä toivoisin et sä piirtäisit myös sellasen kuvan missä on toi teidän Tapsa-vaari, ku se on se asia mist mä en oikeen tiä mitään et minkälaista se lapsilla on ku on omassa päiväkodissa oma vaari*

*L: No mä voin tehdä siihen kesään Tapsa-vaarin*

*H: Okei, teetsä vaikka tän päiväkodin kesällä?*

*L: Joo. Voiksmä tehdä sen pihan?*

*H: Joo voit tottakai*

Piirustusten ensisijainen tarkoitus oli tehdä haastattelutilanteesta lapselle luonnollinen ja leikinomainen. Samalla pyrin siirtämään huomion painopisteen lapsen tai tutkijan asemasta lapsen kokemuksiin ja näkemyksiin. Lapsen ja aikuisen valta-asema on osa todellisuuttamme eikä sitä voi kokonaan häivyttää, mutta haastattelija voi pyrkiä luomaan itselleen roolin sellaisena aikuisena, joka on vilpittömästi ja ensisijaisesti kiinnostunut lapsen näkökulmasta (Alasuutari 2009: 152–153). Mitchell, Theron, Start, Smith ja Campbell toteavat, että piirustusten käyttö aineiston hankinnassa tarjoaa kattavasti mahdollisuuksia tutkittavien osallisuudelle heille tärkeissä asioissa (2011: 34). Piirustusten tarkastelu toimii myös niin kutsuttuna projektiivisena menetelmänä, jolloin lapsi heijastaa tutkijalle kuvasta siihen heijastunutta itseään (Aarnos 2015: 170). Tarkoitus ei siis ole tulkita piirustuksia, vaan rikastaa lasten kertomuksia piirustuksilla. Käytettäessä piirustuksia tutkimuksessa on suositeltavaa ottaa huomioon seuraavat tekijät:

- a. Kannustava asenne piirtämiseen
- b. Materiaalien valinta
- c. Kiireetön ilmapiiri
- d. Jaettu analyysi
- e. Kuvien esillepano; tutkimustiedon levittäminen osallistujien luvalla

(Mitchell ym. 2011: 22–30)

Pyrin suunnittelemaan haastattelupäivän yllä olevien ohjeiden mukaisesti. Palautin ohjeet mieleeni päivän mittaan tutkimuspäiväkirjastani. Päiväkodin todellisuus uhmaa kuitenkin kaikkia etukäteen tehtyjä suunnitelmia. Kannustavan asenteen omaksuminen luonnistui onneksi työkokemukseni ansioista suhteellisen vaivattomasti. Lapset käyttivät piirustuksessa päiväkodin materiaaleja. Kiireetön ilmapiiri meinasi koitua ongelmaksi, kun olin vallannut ison osan päiväkodin toimintatiloista haastatteluja varten ja jouduin haastattelujen venyessä käännyttämään muita lapsia ovelta. Lopulta siirryin pitämään haastatteluja pienen toimistohuoneen lattialle, mutta haastattelut venyivät edelleen ja haastatteluun keskittymistäni häiritsi pohdinnat, onko haastateltavilla jo edessä ulos tai kenties kotiin lähtö.

*L1: ...mikähän peli tuol on?*

*H: Jaa-a, enpä tiedä. Oottekste, oottekste jo tota noin nii saaneet valmiiks ne piirustukset, teil on varmaan kohta välipala-aika*

*L2: Ei! Me ollaan jo syöty!*

*H: No eihän teil sit oo välipala tietenkään jos te ootte jo syöny... Oisko teil sit ulkoiluaika?*

*L2: Nii, hassu sinä. Kato, tuol pääs on, kato tonne Eeron päähän iski kaks pommii! Ja vielä käsistäki se heittää pommit sinne! ((naurahtaa)) Eero on kunnan pommipoika*

Pyrin haastattelemaan kaikkia halukkaita, mutta tässäkin tavoitteessa aika tuli lopulta vastaan. Sovimme lastentarhanopettajan kanssa, että hän voi jatkaa haastatteluja, jos joku lapsista koki jääneensä ulkopuoliseksi. Samoin pyysin häntä jakamaan kiitoksena tarrat kaikille ryhmän lapsille, olivathan he osallistuneet tutkimukseen myös havainnoinnin kautta ja ottaneet minut myötämielisesti vastaan ryhmäänsä. Jokaisen lapsen kanssa allekirjoitettiin tutkimuslupa, jossa pyysin erikseen lupaa haastatteluun sekä piirustusten kopioimiseen. Alkuperäiset piirustukset palautin myöhemmin päiväkotiin skannattuani ne. Toivoin, että lapset ymmärtäisivät panoksensa arvon, ja annoin haastattelun päätteeksi jokaisen valita itselleen muistoksi tarran (Aarnos 2015: 169). Tämä tuntuikin olevan sopivan konkreettinen ele ja tarrat näyttivät miellyttävän lapsia. Tosin jouduin muutamaltakin lapselta eväämään pyynnön ottaa useampia tarroja.

Lasta haastattellessa on keskeistä, että tutkija tavoittaa lapsen kielen ja sovittaa oman puheensa siihen (Alasuutari 2009: 154). Työkokemukseni päiväkodissa auttoi minua ymmärtämään monia lasten haastatteluissa esiin tulleita aiheita, kuten *Frozenia* ja *Ninjabota* sekä esimerkiksi sen, että tiistai on sininen päivä. Lasten haastattelu kestää yleensä 15 minuutista tuntiin (Kyrönlampi-Kylmänen 2007: 73). Tässä tutkimuksessa minun piti lasten jaksamista huomioidessa laskea mukaan myös piirtämisen kesto. Lapsi saa päättää, kuinka kauan on haastateltavana, mutta myös haastattelijan tulee tarkkailla lapsen jaksamista, sillä ei ole itsestään selvää, että lapsi osaa sanallisesti ilmaista, kun ei jaksa enää (mts. 2007: 74). Haastattelut kestivät vajaasta kymmenestä minuutista reiluun puoleen tuntiin.

### 6.2.3 Tutkimusaineisto

Ennen varsinaista analyysiä aineistoon tulee tutustua järjestelemällä ja luokittelemalla sitä (Ruusuvuori ym. 2010: 10). Havainnointiaineistoon lähdin tutustumaan heti sen kerättyäni kirjoittamalla tutkimuspäiväkirjaan ensimmäisiä ajatuksia ja kysymyksiä sekä kirjoittamalla havainnointimuistiinpanot puhtaaksi tietokoneella. Haastatteluaineistoon tutustumisessa hidas ja työläs litterointi toimii osaltaan hyvänä ajatusten jäsentelyn työkaluna. Lasten vuorovaikutus on sirpaleista, multimodaalista, kontekstisidonnaista ja yhteistyössä rakentuvaa (Puroila, Estola & Syrjälä 2012a: 196). Tein litteroinnin suurella tarkkuudella, jotta pystyisin tekstiä lukiessani mahdollisimman hyvin palauttamaan mieleeni vuorovaikutustilanteen kokonaisuudessaan, mukaan lukien äänenpainot ja tunnelman. Sen sijaan päällekkäisen puheen tarkka litteroiminen olisi vienyt suhteettoman paljon aikaa niissä haastatteluissa, joissa oli kaksi lasta. Tältä osin litterointi ei siis ole täysin uskollinen alkuperäiselle aineistolle. Seuraava katkelma on esimerkki litteroidusta tekstistä. Muut aineistoesimerkit olen raporttiin kirjoittanut vuoropuhelun muotoon luettavuuden takia.

*H: olikse eilenki teiän kans pihalla se tapsavaari*  
*L: joo*  
*H: no mitäs si- siellä teki*  
*L: noo< oli pöydässä ja mä tein sille ruokaa*  
*H: teitsä eilen tapsavaarille ruokaa*  
*L: joo(h)o mut hiekkaruokaa*  
*H: söiks hän sitä*  
*L: no e(h)i syöny*  
*H: £tykkäskö se siitä ruuasta mitä sä teit£*  
*L: joo*  
*H: mm< mitäs se sitte sano*  
*L: @(onpa) hyvää ruokaa@*  
*H: ((nauraa)) keitäs muita siin oli syömässä*  
*L: öö heli matilda ja: taru minä*

Havainnointiaineisto koostuu noin neljästä liuskasta aineistoa, johon sisältyy lyhyet kontekstimuistiinpanot, varsinaiset havainnointimuistiinpanot, jotka on tuotettu aamupäivällä noin kahden tunnin aikana sekä muistiinpanot tunnelmista ja ajatuksista heti havainnoinnin jälkeen (Grönfors 2015: 156). Kirjoittaessani havaintojani ylös pyrin jättämään tulkintojen tekemisen myöhäisemmäksi. Reflektoidakseni mahdollisia tulkintoja korostin muistiinpanoissani kaikki *molaariset havainnot*, eli jo tulkintaa sisältävät havainnot, esimerkiksi *hassuttelu*

(ks. esim. Pellegrini 2004: 22). Tämä on mielestäni tärkeää hermeneuttisessa tutkimuksessa, jossa tulkinnan rooli on keskeinen.

Haastatteluaineisto koostuu seitsemän lapsen haastattelusta viidessä haastattelutilanteessa. Vuorovaikutus oli hyvin erilaista haastatteluiden välillä. Kestoltaan lyhyimmässä haastattelussa Konsta oli aloitteellinen ja ehdotti itse, että piirtäisi jotain, jota Tapsa-vaarin kanssa tekee. En saanut katsoa piirustusta ennen kuin se oli valmis, joten itse piirustustilanne oli hiljainen. Kahdessa haastattelussa oli samanaikaisesti kaksi lasta piirtämässä ja haastateltavana, muut haastattelut toteutin yhden lapsen kanssa kerrallaan. Jannen kanssa haastateltavana olevan lapsen haastattelun päätin jättää pois aineistosta, sillä haastattelun lopussa lapsi alkoi miettiä, voiko haastattelun alussa täytettyä lupalappua muuttaa. En saanut selville, mitä lapsi olisi halunnut muuttaa, toisin sanoen en voi olla varma, halusiko lapsi muuttaa osallistumistaan tutkimukseen. Toisessa parihaastattelussa, Eeron (L1) ja Uskon (L2) kanssa, oli päällekkäinen puhe ongelma sekä haastattelutilanteessa että litterointia tehdessä.

*L2: ...toi on kaks ihminen, hei toi taitaa nytte olla, tossa on kiinni toinen ihminen*  
*L1: Joo Tapsa-vaari siis niis peleis on ollut myös aika hyväkin*  
*H: Aijaa! No missäs muussa se on hyvä?*  
*L1: Nooo....*  
*L2: Sit tos on vielä mustaa niinku*  
*L1: Se on...*  
*L2: Tommone (äänitehosteita)*  
*L1: Hy- hyvä...*  
*L2: Pam! Tuolta lähetettii tommone pommi, musta pommi tonne*  
*H: Missäs muussa se on hyvä?*  
*L2: Tonne, öö, Eeron päähän!*  
*L1: En minä kovin tiedä*  
*H: Ei tuu mieleen nyt mitään?*  
*L2: Ja kato, Eeron pää muuttu mustaks ku...*  
*H: Entäs jotain sisäleikkejä?*  
*L2: ...siihen heitettii musta pommi!*  
*L1: Mitä?*  
*H: Entä jotain sisäleikkejä?*  
*L2: Tässä se räjähtää! (taustalla haastattelijan ja Eeron keskustelusta ei saa kunnolla selvää)*

Samassa haastattelussa oli sen sijaan ilahduttavaa, miten haastateltavat tarkastelivat myös toistensa piirustuksia ja rakensivat kertomuksiaan yhdessä, toisensa huomioon ottaen.

## 7 Aineiston analyysi

Tutkielman luettavuuden takia olen sijoittanut aineiston analyysiä kuvailevan osion omaksi kappaleekseen empiiristä tutkimusta kuvailevan luvun perään. Todellisuudessa aineiston analyysi alkaa kuitenkin jo aineiston hankintaa suunnitellessa ja hakee muotoaan aineistoa hankkiessa. Jo havainnointimuistiinpanoja kirjoittaessani tein niin sanottua esianalyysiä (Grönfors 2015: 157). Analyysi kulkee hermeneuttista kehää, jossa käydään dialogia aineiston ja tutkijan välillä, joten tutkimuksen alussa tekemäni spontaanit tulkinnat ovat analyysin varsinaisessa vaiheessa kriittisen tarkastelun alla (Laine 2015: 38).

Kuvaan aluksi aineiston analyysimenetelmiin vaikuttaneita valintoja. Sen jälkeen esittelen analyysin etenemisen kronologisesti, aluksi haastatteluaineiston analyysivaiheet, seuraavaksi havainnointiaineiston analyysivaiheet. Sekä haastattelu- että havainnointiaineisto esitetään narratiivisessa muodossa. Aineistosta kootut kertomukset esitetään kokonaisuudessaan, sillä laadukkaan narratiivisen tutkimuksen on tarkoitus havahduttaa lukijansa. Todentuntuiset kertomukset auttavat lukijaa eläytymään tutkittavan asemaan. Näin ollen tutkimusta voidaan toisinaan arvioida jopa esteettisin kriteerein. (Heikkinen & Syrjälä 2007: 159–160.) Kertomukset erottuvat muusta tekstistä sisennyksen avulla. Luvun lopussa teen yhteenvedon aineiston analyysistä.

Lapsen näkökulmaan pyrkiminen oli haaste läpi koko analyysin. Jouduin myös pohtimaan, onko lasten kanssa tuotetussa tutkimusaineistossa erityispiirteitä. Koller ja San Juan (2013: 613) esittävät, että uuden lapsuuden sosiologian kontekstissa lapsen iän ja kognitiivisen kehitystason painottaminen ei ole yhtä tarkoituksenmukaista, kuin lasten yksilöllisten äänien kuuleminen. Aarnos (2015: 165, 176) sen sijaan korostaa, että aineistonhankinnassa ja tuloksia tulkittaessa on tärkeää ottaa huomioon lapsen kehitystaso ja kasvukonteksti. Tutkimukseeni osallistuvat lapset olivat noin 4–5 -vuotiaita ja kykeneväisiä ilmaisemaan itseään sanallisesti. Uskoin myös pystyväni vuorovaikutukseen heidän kanssaan kohtalaisen hyvin lastentarhanopettajataustani ansiosta. Aineistoa hankkiessa en siis kiinnittänyt erityistä huomiota lasten ikä- ja



kehitystasoon, samoin aineistoa analysoidessa tärkeintä oli pyrkiä ymmärtämään lasten kokemuksia. Menetelmälliset ratkaisut perustuivat tilannekohtaisiin tekijöihin lapsiin kohdistuvien ennako-oletusten sijaan (Christensen & Prout 2002: 482).

Tutkimukseeni osallistuvien lasten ikä vaikutti tutkimuksen edetessä esimerkiksi aineiston analyysitavan valintaan. Perinteisten alun, keskikohdan ja lopun sisältävien kertomusten nähdään vaativan tiettyä kielellistä ja kognitiivista kehitystasoa, jonka on katsottu sijoittuvan kouluikään (Puroila & Estola 2012: 25). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa tuotetussa aineistossa ei olisi kerronnallisia elementtejä. Puroilan ja Estolan tapaan näen lasten tuottamat kertomukset sosiaalisesti rakennettuina, dynaamisina kohtauspaikkoina (mts. 26). Seuraavaksi tarkastelen tekijöitä, jotka ohjasivat minua aineiston hankinnan jälkeen kohti vuorovaikutuksellisia analyysimenetelmiä.

Luin puhtaaksi kirjoitetun havainnointiaineiston ja litteroidun haastatteluaineiston useaan kertaan muistiinpanoja tehden ja erilaisia lähestymistapoja testaten. Tässä vaiheessa eräs aineistoa luonnehtiva tekijä jäsentyi mielessäni. Suunnitteluvaiheessa ajattelin haastattelujen tematiikan pyörivän kylävaariin liittyvien kokemusten ympärillä. Kuitenkin jokainen lapsi toi haastatteluun itse valitsemiaan yllättäviäkin teemoja, kuten zombie-seikkailun tai päiväkodin kesäisen pihan. Toisinaan jopa tuntui, että lapsen keskusteluun tuomat teemat olivat ennalta valittuja. Haastattelujen jälkeen päällimmäinen vaikutelma oli, että jokaisella lapsella on oma kertomus kerrottavanaan, ja he kokivat tutkimushaastattelun hyväksi väyläksi tulla kuulluksi. Kertomuksen dialogista luonnetta korosti oma roolini, joka oli tuoda kylävaari lapsen kertomuksen osaksi. Lapset tuntuivatkin ymmärtävän, että olen tekemässä tutkimusta tietystä aiheesta, ja ottivat kylävaarin suvereenisti osaksi omaa kerrontaansa. Myös Roos ja Rutanen (2014: 38) huomasivat piirustusten pohjalta toteutetussa lapsihaastattelussa ilmiön, jossa lapsi palaa yhä uudelleen kertomatta jääneen teeman äärelle. Ajatus narratiivisen tutkimusotteen sisällyttämisestä tutkimukseeni vakiintui löytäessäni pohdintojeni kanssa resonoivia vuorovaikutuksellisia analyysitapoja narratiivisen tutkimuksen piiristä.

Tutkimuskysymys ohjasi minua etsimään merkityksiä, mutta en ollut vakuuttunut siitä, että merkitykset löytyisivät aineistosta koodaamalla. Sisällönanalyysille on ominaista kvantitatiivinen suhtautuminen aineistoon (Salo 2015: 175). Se tuntui oman aineistoni kohdalla ontuvalta tavalta lähteä liikkeelle. Kertomusten puhtaasti tekstuaalinen tarkastelu ei Aaltosen ja Leimumäen (2010: 124) mukaan tarjoa juurikaan keinoja analyysiin, jossa vuorovaikutuksellisuus on keskeisessä roolissa. Fenomenologiassa tutkijan ajatellaan löytävän merkityskokonaisuudet aineistosta intuitiivisesti (Laine 2015: 43). Loppujen lopuksi narratiivinen tutkimusperinne tarjosikin tutkimukselleni työkaluja ennen kaikkea kontekstin ja vuorovaikutustilanteen huomioimisessa.

Haastatteluaineistoa tarkastellessani huomasin, että lasten kerronnan tavassa oli suurta vaihtelua sekä eri haastattelujen välillä että yksittäisten haastattelujen sisällä. Roos (2015: 88) puhuu lapsen passiivisuudesta ja aktiivisuudesta haastattelussa, ja soveltaa dialogista analyysiä paikallistaakseen lapsen ohuen tai vahvan kerronnan. Koin tämän vuorovaikutuksellisen, lapsen kerrontaa painottavan lähestymistavan tarjoavan keinon lapsinäkökulman korostamiselle. Narratiivisessa analyysissä on tarpeen toteuttaa analyysi vähintään kahdella tasolla; itse tekstin analyysi ja sen vuorovaikutustilanteen analyysi, jossa teksti syntyi (Englel 2015: 207). Ensimmäisellä haastatteluaineiston analyysin tasolla pyrin siis huomioimaan kontekstin ja löytämään lapsen vahvan kerronnan. Seuraavalla analyysin tasolla pyrin fenomenologiseen tutkimusperinteeseen nojaten löytämään lapsen kerronnasta merkityskokonaisuuksia (Laine 2015).

Havainnointiaineiston hankinnan jälkeen huomioni kiinnittyi ensimmäiseksi lasten ja kylävaarin vuorovaikutuksen fyysiseen aspektiin. Tuntui, että suuri osa vuorovaikutuksesta tapahtui sylissä olemisen, olkapäähän nojaamisen, koputtelun ja taputtelun kautta. Totesin, että vuorovaikutusta ei ole tarkoituksenmukaista tutkia vain puhutun kielen kautta. Puroila ym. (2012a: 196) tarkastelivat havainnointiaineistossa esiintyviä kertomuksia seuraavista näkökulmista: kuka tekee aloitteen? Minkälainen tilanne on? Kuka on läsnä ja kuka osallistuu vuorovaikutukseen? Miten lapsi ilmaisee itseään? Miten tutkija osallistuu kertomukseen? He totesivat tutkimuksessaan, että lapsen kerronta on

sirpaleista, multimodaalista, kontekstisidonnaista ja yhteistyössä rakentuvaa (mt.). Havainnointiaineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa luin aineistoa edellä mainittuja vuorovaikutuksellisia tekijöitä silmällä pitäen ja rakensin lasten kokemuksia painottaen aineistosta kertomuksia. Seuraavalla analyysin tasolla pyrin etsimään kertomuksista lasten kokemusten merkitysrakenteet, samalla tavoin kuin haastatteluaineiston analyysissä (Laine 2015).

## 7.1 Haastatteluaineiston analyysi

Kokemuksellisen tiedon löytämiseksi pyrin analyysin ensimmäisessä vaiheessa paikallistamaan haastatteluaineistosta tilanteet, joissa lasten kerronta on vahvaa. Vahva kerronta on runsasta, ja lapsi tuo kerrontaan uusia sisältöjä (Roos 2015: 88). Eri lasten kohdalla vahva kerronta näyttäytyi erilaisena. Vahvan kerronnan paikkojen valitsemisella jatkoanalyysiin halusin varmistaa, että analysoitavaksi päätyvät juuri ne teemat, joista lapset halusivat kertoa. Yhtään haastattelua ei jätetty kokonaan analyysin ulkopuolelle, sillä myös se, ettei Tapsa-vaarilla ole kertomuksessa keskeistä merkitystä lapselle, kertoo osaltaan tutkittavasta ilmiöstä.

Luin litteroidut haastattelut lukuisia kertoja vahvaa kerrontaa etsiessäni. Lopuksi kuuntelin alkuperäiset nauhoitukset uudestaan tarkistaakseni, olivatko löytämäni aineistokatkkelmat sellaista kerrontaa, kuin litteroinnin perusteella muistelin niiden olevan. Tässä vaiheessa koin olevani valmis tiivistämään jokaisen lapsen piirustuksen ja haastattelun omaksi kertomukseksi. Tiivistelmä on tarkoitus tehdä sekä jatkoanalyysiä että raportointia silmällä pitäen. Haasteena oli pidättäytyä kielessä, joka myötäilee lasten omaa puhetta. Puheen kokemuksellisuus tulisi säilyttää, tulkintoja ja yleistyksiä välttäen. (Laine 2015: 42.) Ratkaisin ongelman pyrkimällä mahdollisimman neutraaliin kielenkäyttöön, sisällyttämällä kertomuksiin kuitenkin lapsenomaista kerrontaa. Näin halusin pitää lapsen näkökulman esillä myös mielikuvatasolla analyysin kaikissa vaiheissa. Samoin pyrin tuomaan esiin kohdat, joissa oma panokseni haastattelijana tarinan luontiin oli keskeinen. Kertomusten moniäänisyys, sisältäen niin lapsen kuin tutkijankin äänen, noudattelee narratiivisen tutkimuksen dialektisuuden periaatetta ja ajatusta todellisuuden sosiaalisesta

rakentumisesta (Heikkinen & Syrjälä 2007: 154–155). Edelleen kontekstin huomioon ottamiseksi en rajannut kertomukseen vain Tapsa-vaaria koskevia aineistokatkelmia, vaan rakensin lasten keskusteluun tuomia teemoja kunnioittaen piirustuksista ja haastatteluista kertomuksen, jossa Tapsa-vaarilla on rooli, toisinaan keskeisempi, toisinaan enemmän statistin osa.

Lasten kertomusten kokonaisvaltainen kuvaaminen on tärkeää, sillä tulkinnalle on olennaista kokonaisuus, merkitykseen liittyvä konteksti (Laine 2015: 45). Kuvaamisen tärkeys vaikutti myös päätökseeni liittää kertomukset kokonaisuudessaan tutkimusraporttiin. Kertomusten rakentamiseen sisältyi jatkuvaa päätöksentekoa ja perustelua. Eeron ja Uskon yhdessä toteutettua haastattelua tiivistäessäni pohdin, onko liian keinotekoista erottaa kertomukset omikseen, sillä vaikka olimme kolmisin luomassa kertomuksia, rakensivat he omia kertomuksiaan ennen kaikkea toisiaan kuunnellen.

*L2: Kuka ton nimi on*  
*L1: Joku... (puheesta ei saa selvää)*  
*L2: Minä haluan myös olla tossa pelissä*  
*L1: Joo joo mutta katsos, katsos minä niinku piirrän viel näit äjji!*  
*L2: Täh?*  
*H: Onks Usko sun piirustus valmis?*  
*L2: Ei... Kuka toi on*  
*L1: Sä*  
*L2: Aa, kuka se on*  
*L1: Tuomas*  
*L2: Hä?*  
*L1: Tää on Tuomas, tää sä...*  
*L2: (epäselvää puhetta) Ai mä syötän Tuomaalle?*  
*L1: Meidän puolel, Kaapo on tuol*  
*L2: Oonks mäki teiän puolel?*  
*L1: Joo*  
*L2: Onks tota Kaapoki meiän puolel?*  
*L1: Ei. Kaapo ja Luka on yks joukkue, katso katso katso, Tuomas, sinä Kaapo ja Luka kaatuu kaikki!*

Päätin kuitenkin tiivistää jokaisen lapsen kertomuksensa omakseen, sillä vaikka merkityksiä luodaan yhdessä, on tutkimuksen tarkoituksen mukaista antaa jokaisen lapsen subjektiiviselle kokemukselle tilaa.

Piirustuksista olen pyrkinyt mahdollisimman huomaamattomasti peittämään nimet ja muut tunnistetiedot. Osa lapsista piirsi paperin molemmille puolille,

joten kertomus koostuu kahdesta kuvasta. Lapset liikkuvat faktan ja fiktion sekä nykyhetken ja menneen välillä saumattomasti (Puroila ym. 2012: 197; Viljamaa 2012: 177). Olen noudattanut samaa asennetta lasten kerrontaan rakentamissani kertomuksissa. Kirjoitin kertomukset aluksi haastatteluiden kronologiaa seuraten, mutta jälkeenpäin rakensin niistä temaattisesti eheämpiä kokonaisuuksia.

### Taru



Taru piirtää paljon ihmisiä, muun muassa itsensä pikkuvauvana sekä Matildan ja Pirjon. Kommentoin Tapsa-vaarin olevan iloisen näköinen, jolloin Taru huomauttaa Pirjon, päiväkodin kasvattajan, olevan vihaisempi. Piirustukseen syntyy myös kotisilta sekä vene, johon astuu ihminen. Tarua mietityttää teroittamieni värikynien terävyys. Tarulla on paljon värejä. Keltainen aurinko paistaa.



Päiväkodin ruokailuhuoneen pöydällä on lautasia, joilla on liilaa salaattia ja kastiketta. Pöydän ääressä on istuin, johon ihminen istuu. Pöydän alla on likaa. Pöydän alla olevaa likaa siivoaa siivous-Mari. Tapsa-vaari käy tiistaisin, kerran Taru oli juuri tiistaina kipeä. Eilen Taru ja Tapsa-vaari olivat molemmat päiväkodissa. Taru ja tytöt, Tarun kaverit, pitävät Tapsa-vaarista, mutta vielä ei voi tietää, mitä tytöt Tapsa-vaarin kanssa seuraavan kerran tekisivät. Taru, Maija ja Minna istuvat vierekkäin ruokapöydässä, vaikka Maijan paikka on muualla. Kastikkeen päälle ilmestyy lasagnea, ja pöydällä on myös muki. Piirustuksen päivä on kiva, kun siinä pelataan. Nappulat puuttuvat, mutta Taru lisää ne. Taru on pelannut tyttöjen ja Tapsa-vaarin kanssa hedelmäpeliä. Matilda, Minna, Heli ja Maija olivat mukana pelaamassa, mutta Matilda on muuttanut Tarun pienryhmästä toiseen. Piirustukseen Taru kirjoittaa omansa ja siskonsa nimen.

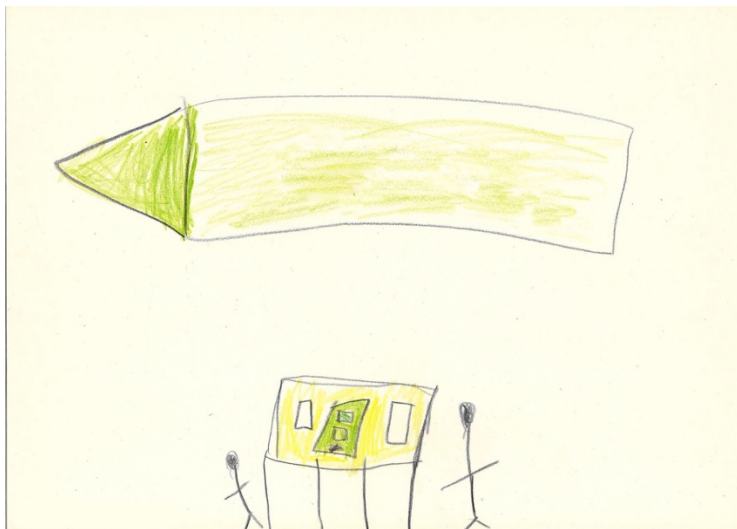
### Janne

Jannen piirustuksessa on Usko ja Tapsa-vaari. Uskolla on vartalo, pää, silmät, suu ja kädet. Tapsa-vaarilla on lisäksi parta. Väritys vaatii tarkkuutta. Usko ja Tapsa-vaari pelaavat noppereilla.



Janne on leikkinyt myös ainakin Ninjagoilla. Tapsa-vaarin ollessa päiväkodissa edellisenä päivänä Janne leikki Frozen-elokuvan Elsaa ja Annaa Miron kanssa. "Nyt kannattaa juostaaa!", Janne toteaa. Elsa taikoi lumihirviön, joka putosi rotkoon, sitten se Olaf sanoi "varokaa peppu". Kysyn millä mielellä Tapsa-vaari piirustuksessa on. Tapsa-vaari leikkii Jannen kanssa, se on iloinen, sillä on hyvä naama. Seuraavan kerran kun Tapsa-vaari tulee päiväkotiin, haluaisi Janne leikkiä Elsaa ja Annaa Uskon kanssa.

### Konsta





Piirustuksessa Konsta ja Tapsa-vaari piirtää. Joskus he tekevät niin, että Konsta piirtää ja Tapsa-vaari matkii Konstaa. Konsta kirjoittaa nimensä piirustukseen. Konsta haluaa tietää, mitä haastattelutilanteeseen varaamani tarvikkeet ovat.

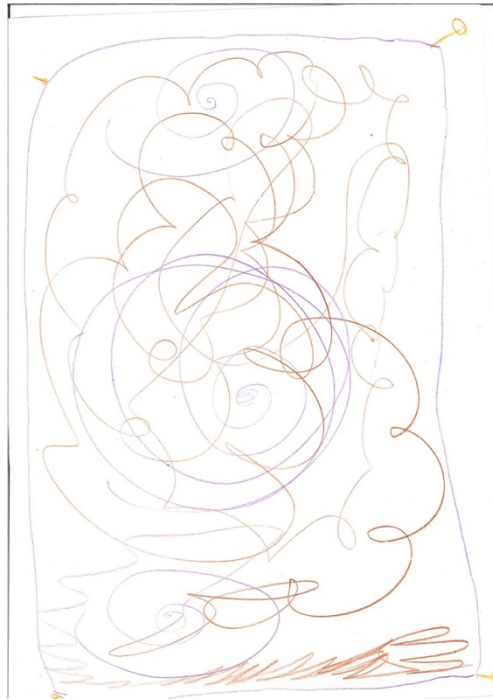
### Minna



Minna haluaa piirtää kesäaiheisen kuvan. Kuvassa on päiväkodin piha. Siellä on kesäisen vihreää ruohikkoa, liukkari ja norsuliukkari jonka häntää pitkin kiivetään, kiipeilyteline sekä aita joka on kesäisin oranssi ja talvisin punainen. Paikassa, jossa voi hypätä, on myös aidat, joissa on kesäisin hämähäkinseittejä. Minna meinaa aina unohtaa piirtää auringon. Pihalla viiksekäs Tapsa-vaari juttelee. Tapsa-vaarilla on myös silmät ja hiukset ja vähän outo paita. Tapsa-vaarilla on tapana pukea vähän oudot vaatteet. Tapsa-vaari ei kiipeile, koska on jo aikuinen. Tapsa-vaari leikkii lasten kanssa. Joskus Tapsa-vaari leikkii Minnan kanssa, esimerkiksi piilosta. Eilen Minna teki pöydässä istuvalle Tapsa-vaarille hiekkaruokaa pöydässä. Tapsa-vaari piti ruuasta: "Onpa hyvää ruokaa!", Minna matkii Tapsa-vaaria. Heli, Matilda ja Taru olivat myös syömässä, Minna ja tytöt tekivät hiekkajättskiä. Kun Tapsa-vaari tulee, Minna mielellään leikkii piilosta ja hippaa. Minna huvittuu kysymyksestäni, leikkiikö muut aikuiset



hippaa ja piilosta. Muiden aikuisten pitää tehdä töitä. Minna ei ole ihan varma, mitä töitä muut aikuiset kansioillaan tekevät.



Toinen piirustus on taulu, jossa on pilvipöörremyrsky ja Winxien voimaa. Minna kertoo surullisella äänensävyllä, kuinka tanssikoulussa joku poika tönäisi Minnaa niin, että Minna kolhi polvensa verelle. Toinen surullinen tapahtuma oli talvella, kun pojat olivat menneet Minnan päälle niin, ettei Minna saanut henkeä. Katja, aikuinen, näki tilanteen, otti pojat pois ja pani pojat istumaan ja miettimään tekoaan. Surullisella äänellä Minna kertoo myös, että

eilen oli tylsää, koska kaikki tytöt oli kipeinä eikä Tapsa-vaarikaan leikkinyt Minnan kanssa, koska hänen piti tehdä töitä, koska Tapsa-vaarillakin oli vapaapäivä. Minnan laatikossa ei ole kuvia Tapsa-vaarista, mutta siellä on Ariel-kuvia. Minna haluaisi piirtää aina, ja näyttäisi mielellään piirustuksiaan. Minnalla on päiväkodissa mukana ihana värikäs pupu, jolla on prinsessamekko.

### Heli

Tapsa-vaari tulee iltapäivä-perjantaina. Tapsa-vaarilla on pinkki nenä, josta valuu sinistä räkää. Tapsa-vaarilla on pinkit kädet. Tapsa-vaari ei tee mitään. Tapsa-vaarilla on t-paita, jossa on kirjava talo. Tapsa-vaarilla on kädenkaltaiset jalat, joissa on varpaat. Helin naama on peitetty, ja Tapsa-vaari kakkaa Helin päälle. Tapsa-vaari asettaa kakkateltan ja kakkaa teltan sisälle. Telttaan ei voi mennä. Tapsa-vaarilla on tosi lyhyt, kirjava tukka. Tapsa-vaarin naamassa on rajoitus. Tapsa-vaarin paita sotkeutuu puuroon. Tapsa-vaarilla on hame.



Kysyttyäni eilisestä, jolloin Tapsa-vaari oli käymässä, Heli kertoi, että illallisen jälkeen mummi tuli käymään.

### Eero

On tiistai, siis sininen päivä, kun Tapsa-vaari tulee käymään. Kaikki on sinistä, vain pallo on ruskea. On kyse menneestä ajasta, jolloin pelattiin paljon säbää Kaapon, Tuomaksen ja Lukan kanssa. Tapsa-vaari on juuri tehnyt maalin, Eero itse on toisessa joukkueessa maalivahtina. Tapsa-



vaari pelaa toisinaan aika hyvin. Joskus myös jalkapalloa pelataan. Siitä on aikaa, kun Eero viimeksi näki Tapsa-vaarin, koska Eero on ollut perhelomalla. Usko pääsee peliin myös mukaan. Usko on Eeron joukkueessa. Toisessa joukkueessa on Kaapo ja Luka. Kaikki kaatuvat. Eero näyttää kuvassa pienemmältä, koska on maalissa kauempana. Maalivahti on otettu pois ja kentälle on tullut yksi

vaihtopelaaja, Kai. Näin voi käydä, jos maaleja on tullut huonosti, kuten Ruotsi-Venäjä -pelissä. Seuraavan kerran ulkoillessaan Eero aikoo olla amerikkalainen Suomi-Amerikka -pelissä.

## Usko



Kuvassa on tiistaipäivä, Tapsa-vaari, Eero ja Usko, joka on ihan mini-ukkeli, jolla ei ole käsiä. Usko on siis kummitus. Kuvassa kiivetään tikapuita pitkin. Kuva on aarrekartta Uskolle, Tapsa-vaarille ja Eerolle. Kuvassa on myös taivas, aarrejahti on siis ulkona. Taivaalla on myös joku ukko, ja yksi ukko on väärinpäin. Yhden hahmon pää imettiin tikapuihin. Tikapuista pitää mennä, koska kuvassa on myös pommi, joka räjähtää jos siihen astuu. Kuvassa on myös propellit, johon yhden hahmon pää imettiin. Uskolle kasvaa kädet. Eeron päähän lähetetään pommeja, Eero on kunnon pommipoika. Kuvassa esiintyy myös Ninjago-hahmoja, kuten Lordi Garmadon. Kuvassa on maailman ensimmäinen zombi. Zombilla on käsissä ja jaloissa pommeja. Zombit hyökkäävät, mutta hyvä ihminen voittaa zombit.

Usko ei päiväkodissa ole Tapsa-vaarin kanssa koskaan tehnyt tai pelannut mitään, sillä Uskolla on ollut omat kivat leikit.

Analyysin seuraavassa vaiheessa sovelsin Laineen (2015: 43–45) esittämää analyysitapaa ilmiöön liittyvien merkityskokonaisuuksien hahmottamiseksi. Kylävaariin liittyvien merkityskokonaisuuksien keskinäiset suhteet, eli ilmiön merkitysrakenne, esitetään synteessinä taulukossa 2 (mts. 46). Lasten subjektiiviset kokemukset ovat tutkimustehtävän kannalta keskeisiä, joten synteessissä eri merkityskokonaisuudet voi edelleen palauttaa kunkin lapsen kertomukseen (mts. 47). Olin yllättynyt, että eri lasten kertomuksista löytyi runsaasti myös yhteneväisiä merkityksiä. Merkitysverkostojen rakentamisessa on kuitenkin vaarana liian kokonaisvaltaisten tarinoiden luominen (Moilanen & Räihä 2015: 62). Vaikka järjestelin haastatteluaineistoa jälkeinpäin eheämmiksi kertomuksiksi, jätin niihin ristiriitaisiltakin tuntuvat merkitykset, esimerkiksi Tapsa-vaarin monet merkitykset aikuisena samassa kertomuksessa.

Taulukko 2. Synteesi kylävaariin liitetyistä merkityskokonaisuuksista haastatteluaineistossa.

	Taru	Janne	Konsta	Minna	Heli	Eero	Usko
Rutiini	•					•	•
Positiiviset tunteet	•	•					
Pelikaveri	•	•		•		•	
Osa kaveriporukkaa	•					•	
Kaverit tärkeämpiä		•					•
Oma isovanhempi merkityksellisempi					•		
Leikki, jossa lapsi aktiivinen toimija			•	•			
Tapsa-vaari on aikuinen				•			
Aikuinen ei leiki, vaan tekee töitä				•			
Tapsa-vaari on erikoinen				•			
Tapsa-vaari ei ole kuin muut aikuiset				•			

Kolmessa kertomuksessa korostuu Tapsa-vaarin vierailun rutiininomainen sijoittuminen lasten arkeen: Tapsa-vaari käy tiistaisin. Kahdessa kertomuksessa Tapsa-vaariin liitetään positiivisia tunteita; hänestä pidetään, hän on iloinen. Jopa neljässä kertomuksessa Tapsa-vaari on mukana pelaamassa lasten kanssa lautapelejä, pihapelejä tai pallopelejä. Kahdessa kertomuksessa Tapsa-vaarista kerrotaan kaveriporukkaan liittyen. Eeron kertomuksessa Tapsa-vaari on ”säbänpelaaja” siinä missä muutkin. Taru puhuu kokemuksistaan ja ajatuksistaan koko ”tyttöporukan” näkökulmasta:

*H: Mitäs sä seuraavan kerran haluisit tehdä ku se Tapsa-vaari tulee?*

*L: Ei me vielä voida tietää me tytöt, koska me tykätään Tapsa-vaarista*

Kahdessa kertomuksessa käy myös ilmi, että kylävaarin vierailulla ei ole keskeistä merkitystä, jos omien kavereiden kanssa on kivat leikit meneillään. Samoin yhdessä kertomuksessa samaan päivään osunut oman isovanhemman vierailu oli kokemus, joka oli jäänyt lapsen mieleen päällimmäiseksi. Kahdessa kertomuksessa Tapsa-vaari on mukana leikissä, jossa lapsi on aktiivisessa, leikkiä eteenpäin vievässä asemassa. Konsta johtaa leikkiä piirtämällä Tapsa-vaarin ”matkiessa”, ja pihalla Minna tekee pöydän ääressä istuvalle Tapsa-vaarille ruokaa. Minnan tarinassa Tapsa-vaari edusti myös monia erilaisia lapsen elämässä vaikuttavia aikuisia. Toisaalta Tapsa-vaari oli selvästi eri asemassa kuin muut aikuiset; Tapsa-vaari leikkii, muut tekevät töitä. Tapsa-vaari pukeutuukin tavallisuudesta poikkeavalla tavalla. Toisaalta Tapsa-vaari ei kiipeile, koska on aikuinen. Kertomuksen lopussa Minna otti uudelleen esiin vääryyden kokemisen teemaan, jolloin Tapsa-vaari edusti töitä tekevää ja vapaapäivää viettävää, poissaolevaa aikuista.

## 7.2 Havainnointiaineiston analyysi

Havainnointiaineiston analyysiprosessin alussa koin tarpeelliseksi tiivistää aineiston olennaiset osat, kuten menettelin haastatteluaineistonkin kohdalla. Puroilan ja Estolan (2012) tavoin järjestelin analyysin ensimmäisessä vaiheessa havainnointiaineiston uudelleen pieniksi kertomuksiksi, joissa korostuu lasten kerronnan monikanavaisuus. Aluksi aineistossa tuntui näkyvän kolme yhteisöllisesti luotua kertomusta, joiden kohtaamispaikkoina oli muumikirjan

luku, legoleikit ja lauluhetki. Kaikissa kertomuksissa Tapsa-vaari on keskiössä, ikään kuin kylävaarin läsnäolo olisi kaivo, josta lapset ammentavat kukin tarvitsemiaan asioita. Lapset vievät episodeissa kertomusta aktiivisesti eteenpäin. Toisinaan kuitenkin Tapsa-vaarilla on aktiivisempi osa, ja olen itsekin mukana narratiivien rakentumisessa. Tässä tutkimuksen vaiheessa tunnistin inhimillisen tarpeeni muodostaa eheitä narratiiveja, ja luin aineiston uudestaan varmistaakseni, ettei yhtään kertomuksia jäisi analyysin ulkopuolelle. Pyrin pitämään mielessäni, että pieni kertomus voi koostua vaikka kertomatta jättämisestä ja näin ollen helposti jäädä huomaamatta (Georgakopoulou 2007: 146). Ymmärsin toisella lukukerralla, etten voi erottaa legoleikistä linnaleikkejä, joiden välillä lapset ja Tapsa-vaari kulkivat, kirjaimellisesti ja vertauskuvallisesti. Sen lisäksi nostin analyysiin vielä kertomuksen, joka kertoo lasten ja aikuisten fyysisestä vuorovaikutuksesta. Kertomuksia rakentaessani pyrin pitämään lapsen kokemuksen kerrontaa ohjaavana tekijänä. Kertomusten luonnissa saatoin välittömien havaintojen lisäksi käyttää hyväkseni kontekstumuistiinpanojani.

### **Muumikirja**

On vapaan leikin aika. Tapsa-vaari istuu leikkihuoneen lattialla. Taru istuu Tapsa-vaarin syliin kotoaan tuoman muumikirjan kanssa. Maija ja Joakim kerääntyvät ympärille. Tapsa-vaari aloittaa kirjan lukemisen, pian myös Janne tulee kuuntelemaan. Joakim siirtyy noin puolen metrin päähän leikkimään pienellä rakentelulelulla. Kirjan luvun lomassa myös lasten nimateippeihin kiinnitetään huomiota. ”Sehän on Pirkko!” Tapsa-vaari hassuttelee Tarun teipistä, lapsia naurattaa. Minnakin tulee hetkeksi kuuntelemaan muumisatua, laittaa käden Tapsa-vaarin olkapäälle, ja poistuu jälleen hetken päästä. Sadun loputtua Taru, Janne ja Maija pyytävät vielä toista satua. Joakim tulee takaisin Tapsa-vaarin lukiessa seuraavaa satua ja kopauttaa Tapsa-vaaria päähän pienellä lelulla. Hetken päästä Tapsa-vaari sanoo ”Joku koputtaa mua päähän, oliko ketään kotona?” ja nauraa. Muutkin lapset ryhtyvät koputtelemaan vaaria ja vitsailu jatkuu hetken aikaa. Satu jatkuu, Maija ja Taru istuvat Tapsa-vaarin sylissä, Janne vaarin jalalla. Joakim käy kommentoimassa kirjaa, ja loppuajan leikkii lähellä toisinaan kuunnellen. Konsta rullaa

satulatuolilla hetkeksi paikalle kuuntelemaan. Toisen sadun loputtua Tapsa-vaari toteaa ”Se oli kiva kirja” ja nousee ylös. Taru halaa Tapsa-vaaria, ja vaari nostaa Tarun syliin.

### **Sylistä syliin**

Taru ja Maija kurkkivat uteliaina havainnointivihkoani. Tapsa-vaari istuu saman huoneen lattialla. Huoneessa on myös mies, joka on tämän päivän ryhmässä sijaisena. Maija lähtee luotani Tapsa-vaarin syliin ja on siinä hetken. Tarukin juoksee vaarin syliin. Heli tulee paikalle ja juoksee halaamaan Tapsa-vaaria. Seuraavaksi Heli juoksee halaamaan sijaista. Taru juoksee sijaisen syliin ja Tapsa-vaari nousee ylös.

### **Pikkulegoja ja prinsessalinna**

Tapsa-vaari katselee ympärilleen leikkihuoneessa. Hän kyselee Joakimin leikeistä, joka on pikkulegojen äärellä. ”Tartten viel yhen tällasen”, Joakim toteaa. Tapsa-vaari auttaa Joakimia etsimään legoa. ”Katso minkä aion tehdä”, Joakim näyttää vaarille. Taru ja Maija tulevat myös leikkimään pikkulegoilla. Kai tulee leikkimään pikkulegoille hieman erillään muista. Joakim siirtyy leikkimään prinsessalinnalla, muut jatkavat legoleikkejä. ”Hei kato Tapsa-vaari, täs on salaovi”, Joakim kertoo linnaleikistään Tapsa-vaarille, joka leikkii edelleen legoilla. Tapsa-vaari siirtyy Joakimin ja linnan luo. Leo, Heli ja Maija tulevat myös linnan luo. Leo poistuu hetken päästä, muut jatkavat mielikuvitusleikkiä linnalla. Leo käy välillä seuraamassa leikkiä. Maija istuu Tapsa-vaarin jaloilla leikkimässä. Joakim ja Maija kääntyvät välillä tahoilleen selin muihin leikkimään. Eemil tulee pikku-ukkojen kanssa hyökkäämään linnaan, Tapsa-vaari ottaa pikku-ukot kyytiin legolentokoneeseen, Eemil nauraa ja lähtee pois. ”Me tuhottiin Joakimin maat!” Eemil julistaa linnan luona hetken päästä. ”Ei se mitään haittaa!” Joakim vastaa. Tapsa-vaari siirtyy linnalta legojen luo etsimään lisää rakennusmateriaaleja. Joakim siirtyy leikkimään huoneen laidalle penkille. ”Kuka haluaa tulla Afrikkaan?” Joakim kysyy, muttei saa vastausta. ”Hei Tapsa-vaari!” Joakim sanoo ja käy linnan luona, mutta siirtyy takaisin penkille. ”Tapsa-vaari leikitsä?” kysyy myös Heli. Tapsa-vaari on selin Heliin, eikä vastaa. Heli toistaa

kysymyksensä. ”No?” vastaa Tapsa-vaari. ”Tuutsä kattoo?” Heli pyytää, ja Tapsa-vaari siirtyy Helin luo linnalle. Joakim ja Maija tulevat myös linnan luo. Seuraavaksi Tapsa-vaari siirtyy Joakimin kanssa penkille. ”Me mennään käymään Afrikassa!” Joakim ilmoittaa. Penkillä he katselevat hetken aikaa pikkuleluja, mutta pian Tapsa-vaari nousee sulkemaan verhot, jolloin Joakim jää penkille katselemaan vaarin touhuja. ”Vankila jälähti, Tapsa-vaari!” Eemil huutaa. Joakim käy pikkulegojen luona, jossa on tällä hetkellä Leo ja Eemil, mutta palaa takaisin penkille. Tapsa-vaari juttelee Leon ja Eemilin kanssa pikkulegojen äärellä, mutta huoneeseen valuu koko ajan lisää ihmisiä, ja lapsia kehoitetaan siivoamaan lelut pois. ”Mä siivoan tämän mun maailmani.” Tapsa-vaari toteaa.

### **Lauluhetkellä**

Lauluhetkellä leikkihuoneeseen on kokoontunut muitakin lapsiryhmiä. Lapset ja aikuiset istuvat seinien vierellä penkeillä ja tuoleilla, tila huoneen keskellä jää vapaaksi laululeikeille. Lastentarhanopettaja soittaa pianoa. Tapsa-vaari istuu yhdessä nurkassa Eemil ja Leo kainalossaan. ”Moikka”, Leo sanoo. ”Moikka”, vaari vastaa. Leo haluaa Tapsa-vaaria, ”Tapsa-vaariii”. Eemil ja Leo juttelevat vaarille myös lauluhetken aikana, vaari vastailee. Tapsa-vaari osallistuu huivilaululeikkiin. Tämä naurattaa Tarua ja Jannea. Lauluhetken edetessä Leo ja Heli kinastelevat siitä, kumpi pääsee Tapsa-vaarin syliin. Tapsa-vaari osallistuu lumiukkomarssiin. Seuraavaksi Konsta tulee Tapsa-vaarin syliin. Konsta ja Leo liikkuvat levottomasti, Tapsa-vaari siirtyy toisen ryhmän lapsien luo. Konsta venkoilee edelleen kasvatushenkilökuntaan kuuluvan aikuisen sylissä, jolloin hänet viedään pois huoneesta. Kun Konsta saa palata huoneeseen, Leo siirretään toiselle penkille.

Koostettuani havainnointiaineistosta kertomukset kylävaarin vierailusta ryhdyin pohtimaan, miten lasten kokemus ja kylävaarin merkitys saadaan kertomuksista esiin. Havainnointiaineiston kohdalla voi helposti ajatella, että minulla on suora aitiopaikka lasten kokemuksiin, toisin kuin haastatteluissa, joissa lapset ovat jo muodostaneet kokemuksistaan merkityksiä. On kuitenkin muistettava, että



myös kokemuksiin vaikuttaa jo olemassa olevat merkitykset, niin subjektiiviset kuin yhteisöstäkin kumpuavat (Laine 2015: 31). Merkitykset voivat myös tapahtumahetkellä ohjata lasten kokemusta, ja lapset voivat myös tehdä sekä tietoisia että tiedostamattomia päätöksiä sen suhteen, mitä ja miten kokemuksestaan tapahtumahetkellä kertovat. Kokemusten ja merkitysten erottamattomasta luonteesta johtuen päätin pyrkiä tarkastelemaan lasten kerrontaa merkityksiä etsien, samalla tavalla kuin haastatteluanalyysin toisessa vaiheessa.

Lapset kertovat kokemuksistaan sanoin, ilmein, elein ja teoin (Puroila & Estola 2012: 29). Kerronnan kautta saatan nähdä tilanteen merkitysrakenteet. Tulkinnan rooli tuntui silti painavammalta havainnointiaineiston kohdalla. Lukuisten lukukertojen jälkeen kävin tekstin läpi etsien asioita, jotka olisivat mahdollisesti ristiriidassa tekemieni tulkintojen kanssa (Moilanen & Räihä 2015: 62). Sulkeistaminen on fenomenologiseen tutkimusasenteeseen keskeisesti kuuluva käsite. Sulkeistamisen avulla tutkija pohtii, onko muodostanut tulkinnat tutkimusaineiston vai omien kokemusiansa pohjalta, näin ollen sulkeistaminen auttaa lapsen näkökulman tavoittelussa. Perehtyminen fenomenologiseen menetelmäkirjallisuuteen auttoi minua omaksumaan fenomenologisen tutkimusasenteen, ja sulkeistamista tapahtuikin läpi koko tutkimuksen. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007: 97.) Hermeneuttisessa tutkimusperinteessä hyväksytään esiymmärryksen vääjäämätön vaikutus tulkintaan. Kun sen tiedostaa, voi se toimia tulkintaa edistävänä tekijänä. (Moilanen & Räihä 2015: 58.) Taulukossa 3 on kuvattuna synteesi merkityskokonaisuuksista, joita tutkimustehtävän ja esiymmärryksen ohjaamana löysin havainnointiaineistosta. Edelleen lasten yksilölliset kokemukset ovat eriteltynä. Huomasin merkityskokonaisuuksia analysoidessani toisinaan yhteyksiä myös haastatteluaineistoon, jolloin yhtenäistin analyysiä soveltuvilta osin. Esimerkiksi kylävaarin rooli sekä aikuisena että leikkikaverina esiintyi molemmissa aineistoissa.

Taulukko 3. Synteesi kylävaariin liitetystä merkityskokonaisuuksista havainnointiaineistossa

	Taru	Maija	Joakim	Janne	Eemil	Minna	Heli	Leo	Konsta
Läheisyys	.	.		.		.	.	.	.
Etäisyys		.	.						
Ilo	.	.	.	.					
Aikuinen, jolla on aikaa	.	.		.			.		
Yksilöllinen huomio			.						
Leikkikaveri			.		.		.		
Leikki, jossa lapsi aktiivinen toimija			.		.				
Yhdessä leikkiminen	.	.					.	.	
Tapsa-vaari ei ole kuin muut aikuiset					.			.	

Tapsa-vaari on kertomuksissa läheisyyden lähde seitsemälle lapselle. Se näyttäytyy keskeisimpänä Tapsa-vaariin liittyvänä merkityskokonaisuutena. Leo kertoo Tapsa-vaarille lauluhetken aikana kiintymyksestään sekä sanoin että elein. Lauluhetkellä läheisyyttä ei riitä kaikille, jolloin kokemus läheisyyden tarpeesta johtaa joidenkin lasten kohdalla konfliktiin. Etäisyyden voisi helposti tulkita läheisyyden vastakohtaksi. Kertomuksissa lapset, etenkin Joakim, tuntuivat kuitenkin toisinaan tarvitsevansa omaa tilaa leikille, pysyen silti Tapsa-vaarin ja muiden lasten läheisyydessä. Joko oltiin samassa leikissä selkä muihin käännettynä, tai etäämpänä muita tarkkaillen. Tapsa-vaarin läsnäolo merkitsi monelle lapselle myös ilon ja hassuttelun hetkiä. Lattialla istuessaan

Tapsa-vaarilla oli aikaa lapsille. Aikaa oli lukea vielä toinen satu ja ottaa monta lasta vuorotellen syliin. Tapsa-vaarilta saa myös huomiota. Joakim sai vaarin huomion kopauttamalla tätä lelulla päähän. Voimakkaasta lähestymistavasta huolimatta Tapsa-vaari vastasi aloitteeseen hyväksyvästi, ja hassuttelun kautta Joakim pääsi osaksi vaarin ympärille kokoontunutta ryhmää. Tapsa-vaari merkitsee lapsille myös leikkikaveria. Heli pyytää vaarin omaan leikkiinsä ja myös Joakim saa kaipaamansa leikkikaverin kanssaan Afrikkaan. Matka tuntuu kuitenkin loppuvan Joakimin näkökulmasta liian aikaisin. Vankilan räjähtämisestä raportoiva Eemil tuntuu myös pitävän Tapsa-vaaria mielikuvitusmaailmaansa kuuluvana. Lapset vievät leikkejä eteenpäin, ja vaari luovii eri leikkimaailmojen välillä. Leikeissä korostuu myös yhdessäolon merkitys. Lapset kokoontuvat mielellään sinne, missä leikki on käynnissä, leikkimään yhdessä sekä erikseen. Lauluhetken aikana Tapsa-vaarin merkitys aikuisena eroaa päiväkodin ammattikasvattajista. Tapsa-vaarille voi jutella yhteisen ohjelman aikana, mutta muut aikuiset toimivat lopulta järjestystä ylläpitävinä tahoina.

### **7.3 Yhteenvedo aineiston analyysistä**

Haastattelu- ja havainnointiaineiston tarkastelu rinnakkain on myös tasapainottelua yleisen ja yksilöllisen välillä. Kokemukset ovat aina lähtökohtaisesti yksilöllisiä, mutta on mielekästä etsiä myös eri yksilöitä yhdistäviä, molemmissa aineistoissa toistuvia koettuja merkityksiä (Kyrönlampi-Kylmänen 2007: 135). Lapsia yhdistävät merkityskokonaisuudet voivat kertoa jotain ilmiöstä, päiväkodissa vierailevasta vapaaehtoisesta isovanhemmasta. Yhteenvedossa myös lasten yksilöllisiä kokemuksia voi tarkastella kokonaisvaltaisemmin, kun haastatteluaineiston kertomukset ja havainnointiaineiston kertomukset täydentävät toisinaan. On huomionarvoista, että yleisen tiedon luomisessa tutkijan rooli on keskeinen (mts. 133). Ehkä onkin yleisen ja yksilöllisen vertaamista tarkoituksenmukaisempaa puhua ilmiöön liittyvien merkitysten kokonaisrakeenteen hahmottamisesta yhteenvedon avulla (Laine 2015: 48).

Läheisyys, joka havainnointiaineistossa näyttäytyi hyvin merkityksellisenä, ei lasten haastatteluissa ollut havaittavissa. Voi kuitenkin pohtia, liittyivätkö Tarun ja Jannen esittämät positiiviset maininnat Tapsa-vaarista samaan läheisyyden kokemukseen. Myös havainnointiaineistossa toistamiseen esiintynyt ilon ja hassuttelun kokemus voi olla yhteydessä positiivisiin kuvauksiin vaarista. Monissa haastatteluissa lapset kertoivat leikkineensä ja pelanneensa Tapsa-vaarin kanssa. Havainnointiaineistossa lapset pyysivätkin aktiivisesti Tapsa-vaaria leikkikaveriksi ja hakeutuivat samojen leikkien äärelle vaarin kanssa, toisinaan kuitenkin hieman etäämmälle. Leikeissä Tapsa-vaari oli usein mukautujan roolissa lasten viedessä leikkejä eteenpäin aktiivisina toimijoina. Haastatteluissa Janne ja Usko totesivat kavereiden kanssa leikkimisen olevan vaarin kanssa leikkimistä tärkeämpää. Joakim sen sijaan liittyi Tapsa-vaarin avulla osaksi leikkiryhmää. Tapsa-vaarilta Joakim tuntui tarvitsevan ja saavan yksilöllistä huomiota, mutta vaari joutui kuitenkin jakamaan rajallisen huomionsa myös muiden sitä pyytävien lasten kesken. Heli tapasi saman päivän aikana oman isovanhempansa, ja mummin tapaaminen olikin Helillä päällimmäisenä mielessä, vaikka hän olikin ollut vuorovaikutuksessa myös Tapsa-vaarin kanssa. Tapsa-vaarin aikuisuus ei aina näyttäytynyt samanlaisena, kuin muiden. Minna mielsi Tapsa-vaarin leikkikaverin lisäksi aikuiseksi, ja pohti mitä eri seurauksia aikuisen roolista on. Eemil ja Leo kokivat, että Tapsa-vaaria voi aikuisuudesta huolimatta lähestyä silloinkin, kun on kokoonnuttu yhteiseen toimintatuokioon.

## 8 Tutkimustulokset

Aineiston analyysin jälkeen saatoinkin palauttaa mieleeni sivuun siirretyt teoreettiset käsitteet (Laine 2015: 48). Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää lasten kokemuksia ja kylävaariin liittyviä merkityksiä. Kertomukset ja niiden perusteella muodostetut merkityskokonaisuudet voi nähdä tutkimustuloksina sinänsä. Ne tarjoavat mahdollisuuden eläytyä lapsen kokemusmaailmaan (vrt. Kyrönlampi-Kylmänen 2007: 108). Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on kuitenkin keskeistä analysoida tuloksia teoriatasolla sekä käydä vuoropuhelua aiemman tutkimuksen kanssa (Moilanen & Räihä 2015: 67). Pohdin tutkimustuloksia aluksi kokemuksen ja merkityksen tasojen näkökulmasta. Sen jälkeen tarkastelen, minkälaisia yhteyksiä tutkimustulosten ja aiemman ylisukupolvista toimintaa käsittelevän tutkimuksen välillä löytyy.

### 8.1 Kylävaarin vierailun merkitystasoja

Lasten kerronnassa kokemukset sekoittuivat keskenään ja niihin yhdistyi fiktiivisiä piirteitä. Samoja piirteitä lasten kerronnasta huomasi Viljamaa (2012: 177). Eeron kertomus alkoi säbäpelin muisteluna, johon tarinan edetessä kerrottiin myös Usko mukaan. Minnan kertomuksessa Tapsa-vaari on saavutettavissa, mutta toisaalta myös saavuttamattomissa. Oletettavasti kaikkea liikehdintää eri kokemusten sekä muistojen ja mielikuvituksen välillä ei kertomuksista voi paikantaa. Siljander ja Karjalainen (1991: 385) kuitenkin toteavat, että kasvatustieteissä merkitysten tulkinnan tavoitteena on osoittaa, miten subjektiivinen kokemus edustaa sosiaalisten sääntöjärjestelmien piileviä rakenteita. Siksi on tärkeää tarkastella lasten kertomuksia myös merkityksen tasojen kautta.

Taulukossa 4 olen pyrkinyt jaottelemaan Tapsa-vaariin liitettyjä merkityksiä Siljanderin ja Karjalaisen (1993) mallin mukaisesti. On kuitenkin muistettava, että taulukkomuotoisesta jaottelusta huolimatta rajat subjektiivisen ja intersubjektiivisen sekä tiedostetun ja tiedostamattoman välillä on nähtävä liukuvana (Moilanen & Räihä 2015: 54). Merkitysten sijoittaminen taulukkoon olikin haastavaa. Tehtävän haasteellisuus kertoo myös siitä, että merkitysten

rakentuminen on aina sosiaalista (Siljander & Karjalainen 1991: 382). Erityisen haastavaa oli merkitysten jaottelu tiedostettujen ja tiedostamattomien välille, koska lasten kerronnassa tunne on keskeinen tekijä ja pohdinta vähäisempää (Viljamaa 2012: 181–182). Kaiken tiedostetun voidaan jopa nähdä pohjautuvan tiedostamattomalle (Moilanen & Räihä 2015: 55). Tästä syystä Siljanderin ja Karjalaisen alkuperäisessä mallissa oleva raja tiedostetun ja tiedostamattoman välillä on häivytetty lasten kylävaariin liittyviä merkityksiä kuvaavassa taulukossa.

Taulukko 4. Tapsa-vaarin vierailun merkityksen tasoja (Siljander & Karjalainen 1993: 86; Moilanen & Räihä 2015: 54).

	TIEDOSTETTU	TIEDOSTAMATON
SUBJEKTIIVINEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Positiiviset tunteet</li> <li>- Omien kavereiden tärkeys</li> <li>- Läheisyys</li> <li>- Lapsi aktiivinen toimija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oman isovanhemman merkitys</li> <li>- Läheisyys</li> <li>- Lapsi aktiivinen toimija</li> </ul>
INTERSUBJEKTIIVINEN, HISTORIAALLINEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tapsa-vaari osa päiväkodin viikko-ohjelmaa</li> <li>- Tapsa-vaari on lasten leikkikaveri</li> <li>- Aikuiset eivät leiki</li> <li>- Tapsa-vaarin aika ei aina riitä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tapsa-vaarilla on aikaa lapsille</li> <li>- Tapsa-vaarin aika ei aina riitä</li> </ul>
INTERSUBJEKTIIVINEN, UNIVERSAALI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aikuisten ja lasten välillä on eroja</li> </ul>	

Merkitysten jaottelua eri tasoille ei tule ajatella ehdottomana totuutena. Sen sijaan on tärkeä pohtia, mikä kaikki lasten arjessa vaikuttaa lasten merkitysrakenteiden muodostumiseen. Haastatteluiden avulla saattaa päästä käsiksi tiedostettuihin merkityksiin, kun lapset kertovat omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Havainnoinnissa tutkija sen sijaan tarkastelee lasten ja kylävaarin välitöntä yhdessäoloa, jolloin tiedostamattoman merkitys korostuu. Liikettä tiedostetun ja tiedostamattoman välillä tapahtuu kuitenkin niin haastatteluissa kuin havainnoinnissakin luodussa kerronnassa. Merkitystasoja tarkastellessa tulee muistaa, että taulukkoon on koottu lasten kerronnasta esiin nousseita merkityksiä. Merkitykset eivät palaudu jokaisen lapsen kokemukseen,

vaikka ne ovatkin esitetty yhtenä kokonaisuutena. Taulukosta käykin ilmi tutkittavaan ilmiöön liitettyjen merkitysten moninaisuus.

Lapset osasivat eksplikoida tiedostettuja, subjektiivisia merkityksiä, joita Tapsa-vaariin liittivät. Osa lapsista liitti Tapsa-vaariin positiivisia tykkäämisen ja iloisuuden tunteja. Osa ei sen sijaan kokenut tarvitsevänsä Tapsa-vaarin seuraa, kun omien kavereiden kanssa oli kivoja leikkejä. Myös oman isovanhemman merkitys nousi spontaanisti esiin Tapsa-vaariin liittyvistä kokemuksista keskustellessa. On mahdollista, että kyse oli lähinnä kysymyksenasettelusta, joka liittyi edellispäivän tapahtumiin. Isovanhempi kuitenkin näin ollen nousi merkitykselliseksi tekijäksi lapsen arjessa. Lapsen kerrontaan ei kuitenkaan sisällynyt pohdintaa tai Tapsa-vaarin ja mummin merkityksen vertailua, jolloin merkitys kallistuu tiedostamattoman puolelle. Läheisyyteen ja fyysiseen vuorovaikutukseen liittyvät tunteet ja tarpeet liikkuvat tiedostetun ja tiedostamattoman välillä. Tapsa-vaarin syliin voi pyytämällä päästä, mutta olkapäälle ohimennen laskettu käsi voi olla tiedostamaton viesti läheisyydestä ja kiintymyksestä. Myös lapsen aktiivisen roolin leikissä Tapsa-vaarin kanssa voi nähdä osittain tiedostettuna, sillä yhdessä haastattelussa juuri sen kaltainen leikki, piirtäminen ja piirustusten kopiointi, toimi esimerkkinä vaarin kanssa leikkimisestä. Yhteisissä leikeissä lasten aktiivisuus näyttäytyi enemmänkin rutinoituneena toimintarakenteena.

Tapsa-vaariin liitettiin osan lapsista kertomuksissa tiedostettuja, yhteisöllisiin normeihin perustuvia merkityksiä: vaari käy tiistaisin, ja on näin osa lasten viikko-ohjelmaa. Myös itseen ja muihin kohdistuvat rooliodotukset sijoittuvat tasolle kolme (Siljander & Karjalainen 1993: 87). Näyttää olevan myös yleistä tietoa, että Tapsa-vaari on päiväkodin lasten leikki- ja pelikaveri. Sillä tavoin Tapsa-vaari toisinaan poikkeaa muista aikuisista. Aikuisten ja lasten erot liikkuvatkin eri merkitystasoilla, toisinaan ristiriitaisesti. Toisaalta on universaalisti tiedostettu, että eroja aikuisten ja lasten välillä on (Moilanen & Räihä 2015: 56). Tapsa-vaarin ja muiden aikuisten merkitykset ovat kuitenkin välillä poikkeavia, sillä lapsen näkökulmasta aikuisilla ei yleisesti ottaen nähdä olevan aikaa leikkiä. Se, että Tapsa-vaarilla on aikaa olla lasten kanssa, näyttäytyy tiedostamattomana, rutinoituneena ”itsestäänselvyytenä” lasten

pyytäessä vaaria lukemaan kirjaa tai mukaan leikkiin. Silti aika pitää jakaa monien lasten kesken. Tapsa-vaari edustaa myös aikuista, jolla ei ole aikaa lapselle, esimerkiksi töiden takia.

## **8.2 Lasten ja kylävaarin kohtaamisen erityispiirteitä**

Lapsen käytökseen puuttuminen voi näyttäytyä lapselle hyvin erilaisena, kuin aikuiselle. Silloinkin, kuin lapsen toiminta, kuten lelulla päähän kopauttaminen tai lauluhetken aikana puhuminen, saattoi vaikuttaa omasta, aikuisen näkökulmastani sosiaalisesti tuomittavalta, ei Tapsa-vaari osoittanut käytöksellään paheksuntaa. Larkin ja Newman (2001: 381–382) huomasivat, ettei vapaaehtoisena toiminut isovanhempi mielellään ratkaissut lasten konflikteja, vaan haki apuun ammattikasvattajan. Ylisukupolvisen toiminnan nähdään tarjoavan lapselle mahdollisuuden kehittää positiivista minäkuva ja itsetuntoa (Ukkonen-Mikkola 2011: 131–132; Cartmel ym. 2018: 77). Vaikka yhtenä aikuisen tehtävänä suhteessa lapseen voidaan nähdä rajojen asettaminen, saattaa kylävaarin varaukseton, hyväksyvä kohtaaminen olla lapsen itsetunnolle merkittävää. Vapaaehtoinen isovanhempi voi tukea lasten sosiaalisten taitojen oppimista järjestyksen ylläpidon sijaan esimerkiksi mallia näyttämällä (Larkin & Newman 2001: 375).

Huumorintajun merkitys on käynyt ilmi useissa vapaaehtoista isovanhemmuutta käsittelevissä tutkimuksissa (Larkin & Newman 2001: 374–375; Weckström ym. 2017: 282). Myös tässä tutkimuksessa Tapsa-vaarin ja lasten vuorovaikutukseen kuului hassuttelua puolin ja toisin. Hassuttelu jatkui yhteisistä leikeistä musiikkihetkeen, jossa Tapsa-vaari osallistui laululeikkeihin. Se, että vaarin osallistuminen laululeikkiin nauratti lapsia, voi kertoa osaltaan vaarin erikoisesta merkityksestä aikuisten edustajana. Lapsille näytti kuitenkin tuottavan vaikeuksia rajoittaa käytöstään suhteessa Tapsa-vaariin musiikkihetken aikana, joka tilanteena vaatii lapsilta keskittymistä ja itsehillintää eri tavalla kuin ”vapaan leikin” tilanne. Myös lasten kanssa olisi hyvä keskustella aikuisuuden ja lapsuuden eroista läpinäkyvästi ja pohtia, mikä on eri aikuisten rooli päiväkodissa.



Tapsa-vaarin merkitys on toisille lapsille suurempi kuin toisille. Larkinin ja Newmanin (2001: 376) tutkimuksessa osa lapsista hakeutui vapaaehtoisten isovanhempien seuraan enemmän kuin muut. Tutkimuksessani osa lapsista hakeutui vaarin seuraan ennen kaikkea leikkiäkseen vaarin kanssa, toisille taas fyysinen kontakti, esimerkiksi syliin pääsy, tuntui olevan tärkeää. Kohtaamisten ainutlaatuisuus noudattelee aiemmissa lasten ja ikäihmisten kohtaamista tarkastelleissa tutkimuksissa tehtyjä havaintoja. Yksittäisten lasten ja ikäihmisten välille voi kehittyä ystävyys-suhteita (Ukkonen-Mikkola 2011: 127).

## 9 Pohdinta

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää lasten kokemuksia MLL:n kylävaarin vierailusta ja tarkastella kokemusten perusteella rakentuneita subjektiivisia ja intersubjektiivisia merkityksiä, joita lapset kylävaariin liittävät. Tässä luvussa kuvaan aluksi, miten tutkimustehtävään pyrittiin vastaamaan ja tarkastelen sen jälkeen tekijöitä, jotka vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Lopuksi esittelen tutkimuksen johtopäätöksiä sekä jatkotutkimuksen että ylisukupolvisen toiminnan kannalta.

Tarkoitus oli tuottaa intensiivistä tietoa yhdestä tapauksesta, eli päiväkotiryhmästä, jossa kylävaari vierailee (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015: 181). Tutkimusongelmaa lähestyttiin monimetodisesti (Kyrönlampi-Kylmänen 2007: 83). Tietoa lasten kokemuksista hankittiin sekä havainnoimalla että piirtämisen lomassa toteutetuilla haastatteluilla. Aineiston analyysissä yhdisteltiin piirteitä fenomenologisesta ja narratiivisesta tutkimusperinteestä. Sekä haastattelu- että havainnointiaineistoa tarkasteltiin vuorovaikutuksen näkökulmasta ja merkitysrakenteiden näkökulmasta.

Aineiston analyysin tuloksena havainnointiaineistosta muodostettiin neljä pientä kertomusta lasten ja kylävaarin yhteisestä päivästä ja seitsemän kuvitettua pientä kertomusta lasten piirustusten ja haastattelujen pohjalta (Georgakopoulou 2007: 146). Jokaisesta kertomuksesta koostettiin ilmiöön, eli kylävaarin vierailuun liittyviä merkityskokonaisuuksia ja kaikki merkityskokonaisuudet sekä havainnointi- että haastatteluaineistoista koottiin yhteen synteisien muodossa (Laine 2015: 46). Yhteenvedossa yksilöllisten merkityskokonaisuuksien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin yleisellä tasolla. Yksilökohtainen tieto ilmiöstä pohjautuu ennen kaikkea lapsen kokemukselle, mutta yleinen tieto on enemmänkin tutkijan konstruoimaa (Perttula 2000: 430). Merkityskokonaisuuksissa korostui muun muassa läheisyys, leikkiminen ja pelaaminen, ilo, kylävaarin eri merkitykset aikuisena sekä toisaalta muiden läheisten ihmisten merkitys lapsen elämässä. Kylävaarin merkitys eri lapsille oli hyvin erilainen.

Kuten aiemmat lapsia haastatelleet tutkijat ovat huomanneet, lapset kertoivat kokemuksistaan mielikuvituksellisesti, monikanavaisesti sekä ajassa eteenpäin ja taaksepäin vaivattomasti liikkuen (ks. esim. Viljamaa 2012; Roos 2015). Kylävaariin liitetty merkitystasot liikkuvat tiedostetun ja tiedostamattoman sekä subjektiivisen ja yhteisöllisen välillä (Siljander ja Karjalainen 1993: 86). Aiempien lasten ja ikäihmisten kohtaamista koskevien tutkimustulosten mukaisesti vapaaehtoisella kylävaarilla oli tarjota lapsille aikaa, hyväksyvää läsnäoloa ja huumorilla kyllästettyä vuorovaikutusta (Larkin & Newman 2001; Ruoppila ym. 1999; Ukkonen-Mikkola 2011; Weckström ym. 2017).

## 9.1 Luotettavuus

Laineen (2015: 49) mukaan fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta voi arvioida seuraaviin kysymyksiin vastaamalla:

- Onko tutkimuksessa onnistuttu luomaan keskusteleva haastattelutilanne, jossa haastateltava kertoo omakohtaisista kokemuksistaan?
- Onko aineiston analyysissä kuljettu tutkijan näkökulmasta hermeneuttista kehää kohti tutkittavan näkökulmaa?
- Onko tutkimustulokset tutkittavien kokemuksista lähtöisin esimerkiksi tutkimuskirjallisuudesta saatujen mallien sijaan?
- Onko raportissa onnistuttu kuvaamaan tutkimusvaiheet ja tutkimuksen avulla selvitetty merkitysrakenteet ymmärrettävästi?

Sovellan kysymyksiä tutkimukseni luotettavuusarvioinnin runkona. Ensimmäinen kysymys koskee aineistoa. Aineiston hankintaa suunnitellessani pyrin fenomenologisen tietokäsityksen mukaisesti saamaan ennen kaikkea kokemuksellista tietoa merkitysten löytämiseksi (Laine 2015: 49). Lasten kertomuksissa omiin kokemuksiin sekoittuu kuitenkin mielikuvituksellisia elementtejä. Lapsille toden ja epätoden sekoittuminen on luonnollista (Roos 2015: 97). Siljanderin ja Karjalaisen (1993: 86) mallin mukaisesti merkitysrakenteisiin vaikuttaa kokemusten ohella muun muassa yhteisön normit. Ei siis ehkä olekaan tarkoituksenmukaista pyrkiä siivilöimään puhtaan kokemuksellista aineistoa. Haastattelut olivat keskenään hyvin erilaisia.

Haastattelutilanteiden keskusteleavuutta on täten vaikea arvioida yleisellä tasolla. Pyrin kuitenkin ottamaan vuorovaikutuksellisuuden luonteen huomioon etsimällä aineiston analyysiin lasten vahvaa kerrontaa (Roos 2015: 94).

Havainnointiaineiston rooli muuttui haastatteluaineistoa tukevasta aineistosta keskeisemmäksi edellä mainittujen lasten kerronnan ominaispiirteiden käydessä ilmi ja narratiivisen tutkimusotteen muodostuessa osaksi tutkimuksen toteutusta. Tutkimusta tehdessäni ymmärsin omakohtaisesti, että havainnointi on erinomainen tapa tutkia vuorovaikutusta konteksti huomioon ottaen (Pellegrini 2004: 8). Tätä silmällä pitäen havainnointiaineistoa olisi voinut hankkia enemmän. Aineiston analyysiä suunnitellessani koin hankkimani aineiston suppeaksi. Vastauksien sijaan koin sen tarjoavan vain lisää kysymyksiä. Havainnointiaineistoa olisi voinut kasvattaa strukturoidummalla havainnoinnilla ja olisin voinut viettää päiväkodissa vielä toisen päivän lapsia haastatellen. Aikataulullisista syistä tämä oli kuitenkin mahdotonta. Toisaalta aineiston koon ja laadun vuoksi jouduin syventymään aineistoon suurennuslasin kanssa. Luin aineistoa uudestaan ja uudestaan, pohtien missä lasten tuottamat merkitykset näkyvät ja miten parhaiten pystyn valjastamaan koko aineiston tutkimuskysymyksiin vastaamiseen. Loppujen lopuksi olin yllättynyt aineistosta löytyvien merkitysten runsaudesta. Kylävaarin merkitys näyttäytyi havainnointiaineistossa erilaisena eri lapsille. Havainnoimalla kylävaarin vierailua myös toisen kerran olisi ollut mielenkiintoista nähdä, hakeutuvatko samat lapset kylävaarin seuraan, ja näyttäytyykö lasten ja kylävaarin vuorovaikutus edelleen samanlaisena?

Aineiston äärellä viipyminen liittyy myös toiseen kysymykseen tutkimuksen luotettavuudesta, eli hermeneuttisen kehän kulkemiseen. Tutkimuksessani hermeneuttisen kehän kulkemisen voi nähdä omasta näkökulmasta toiseuteen siirtymisen lisäksi aikuisen näkökulmasta lapsen näkökulmaan pyrkimisenä. Ajatusten kulkiessa hermeneuttista kehää tarkentuu alun spontaanit tulkinnat kriittisen reflektion kautta (Laine 2015: 38). Kehän kulkeminen vaatii aikaa. Ajatusten kypsyminen vaatii toistuvaa vierailua sekä aineiston että teorian äärellä, eikä sitä voi loputtomiin jouduttaa. Sen sijaan voi pohtia, onko aikaa vievän tutkimustavan valitseminen pro gradu -työskentelyyn

tarkoituksenmukaista. Oman oppimiseni kannalta prosessi oli merkittävä, mutta tutkielman valmistumisen kannalta toisinaan ongelmallinen.

Tasapainon löytäminen uuden tiedon hankkimisen ja siihen käytetyn energian välillä onkin olennainen osa tutkimuksen suunnittelua (Grönfors 2015: 150). Laajaa kokonaisuutta, kuten lasten arkea tutkittaessa lapsihaastattelu, jossa lapsella on vapaus itselleen merkityksellisten asioiden kerrontaan, voi olla erittäin hedelmällinen aineistohankinnan väline. Tutkimusta tehdessäni pohdin kutienkin välillä, mikä olisi tarkoituksenmukaisin aineistohankinnan menetelmä, kun tutkimuksen teema tai tutkimuskysymys on hyvin spesifi, kuten tässä tutkimuksessa. Grönforsin (mt.) mukaan havainnointi on menetelmänä suoritöinen, mutta uskon, että lasten elämästä sen avulla voi saada yksityiskohtaista tietoa. Karlsson (2012: 46) esittääkin, että lapsille kysymysten esittämistä tärkeämpää on löytää lapsille luonteva kerronnan tapa ja paikka. Tässä tutkimuksessa havainnointiaineisto ja haastatteluaineisto tukivat toisiaan, mutta vielä lähemmäs lapsen näkökulmaa olisi voitu päästä, jos tutkimukseen osallistuneet lapset olisi otettu mukaan myös analyysiprosessiin (Christensen & Prout 2002: 495). Myös lapsinäkökulmaisessa havainnointitutkimuksessa moniäänisyyttä voisi tukea ottamalla lapset osaksi havainnointiprosessia, esimerkiksi videoimalla havainnointitilanteen ja katselemalla videoaineistoa yhdessä lasten kanssa.

Kolmas kysymys fenomenologisen tutkimuksen luotettavuudesta koski tutkimustulosten pohjautumista tutkittavien kokemuksiin olemassa olevien mallien, esimerkiksi tutkimuskirjallisuuden sijaan. Toistuva palaaminen sekä aineistoon että teoreettiseen kirjallisuuteen mahdollisti sen, että ymmärrykseni ilmiöstä rakentui esiymmärrykseni ja aineiston välisen dialogin kautta. Esimerkiksi huomioni Tapsa-vaarin ja lasten välisestä hassuttelusta ja huumorista oli jonkinlaisena muodottomana ajatuksena mielessäni heti aineistohankinnan jälkeen. Puroila ym. (2012b: 350) erittelivät tutkimuksessaan päiväkodin lasten ja aikuisten välisissä suhteissa huumorin yhdeksi vastavuoroisuutta rakentavaksi tekijäksi. Tämä antoi muodon myös omalle ajatukselleni lasten ja kylävaarin välisen huumorin merkityksestä. Tutkimustulokset voivat aineistolähtöisyydestä huolimatta toki osoittautua

samankaltaisiksi kuin aiemmassa tutkimuksessa (Laine 2015: 49). Osana aineiston analyysiä pyrin tunnistamaan ne hetket, jolloin esiymmärrykseni vaikutti ajatuksen kulkuun keskeisesti, jotta saattaisin myös tarkastella ajatuksiani kriittisesti.

Mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun kautta lähdin kuvaamaan lasten kokemuksia ja kertomusten kautta löytyneitä merkityksiä askel askeleelta käsitteellisemmällä tasolla. Esiymmärryksen tietoisella sivuun siirtämisellä pyrin korostamaan tutkimuksen aineistolähtöisyyttä. Kuten edellä esitin, ei esiymmärryksen merkitys ole kuitenkaan olematon. Prosessin näkyväksi tekemisellä pyrin antamaan lukijalle mahdollisuuden arvioida onnistumistani lasten äänen tavoittelussa. Esimerkki analyysiprosessin esiin tuomiseen liittyvistä ratkaisuksista oli lasten vahvasta kerronnasta ja havainnointiaineistossa esiintyvistä vuorovaikutuksesta koostettujen kertomusten esittäminen kokonaisuudessaan.

Helin kertomuksen relevanssia tutkimustehtävään nähden epäilin jonkin aikaa, koin sen enemmänkin edustavan lapsen rajojen etsimistä, valta-asetelmien ja tutkijan position testaamista sekä taiteellista ilottelua. Muutaman kerran aineiston läpikäytyäni ymmärsin kuitenkin, että Helin kokemus oman mummin vierailusta on kertomus isovanhemmudesta, jota voi tarkastella myös suhteessa kylävaarin vierailuun. Ihmiselämän merkitykset voi löytää suhteuttamalla niitä toisiin asioihin (Moilanen & Räihä 2015: 52). Tiivistelmää kirjoittaessani mietin, miten esittäisin Helin omalaatuisien kertomuksen. En kuitenkaan halua rajoittaa lapsen ilmaisunvapautta aikuisten maailmaan kuuluvan sovinnaisuuden nimissä. En voi häivyttää kontekstia yhdestä kertomuksesta, kun muissa näin erityistä vaivaa ”koko kuvan” esittämiseksi. Lasten on todettu käyttävän keskusteluissa huumoria ilmaistakseen odotuksiaan aikuisille (Alasuutari & Karila 2014: 81). Voikin pohtia, olisiko Helin humoristisiin aloitteisiin tarttumalla haastattelua voinut jatkaa kohti uusia teemoja.

## 9.2 Mannerheimin Lastensuojeluliiton toiminnan kehittäminen

*"MLL haluaa olla mukana kehittämässä sukupolvia yhdistävää toimintaa edelleen. Kylämummi- ja vaaritoiminnan rinnalle on kehitetty lukumummi- ja vaaritoimintaa sekä sukupolvien kohtaamispaikkoja Terhokerhoja. Vuonna 2017 MLL:n toiminnassa toimi 660 vapaaehtoista mummi- ja vaaritoiminnassa ja Terhokerhoja oli 82. Sukupolvitoiminta rikastuttaa kuntien lakisääteisiä toimintoja ja tuo uusia mahdollisuuksia eri-ikäisille toimijoille."*

(T. Satuli-Kukkonen, henkilökohtainen tiedonanto 18.4.2018)

Lasten kokemuksia on selvitettävä toiminnan kehittämiseksi jatkossakin. Tämä tapaustutkimus tarkasteli yhden lapsiryhmän lapsia ja yhtä kylävaaria. Kylävaarin merkitys lapsille oli hyvin moninainen. Kylävaari toimi eri lapsille muun muassa sylinä, leikkikaverina, pelikaverina ja sadunkertojana. Tutkimustulos kertonee yhteisöllisen isovanhemman ja lasten kohtaamisesta jotain yleisinhimillistä, mutta asettaa yleistämiselle myös rajoituksia (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015: 185). Kuten kappaleen aloittavasta MLL:n perhekeskustoiminnan päällikön kommentista käy ilmi, kylämummeja ja kylävaareja on Suomessa runsaasti. Toisessa päiväkotiryhmässä vierailevalla, tai esimerkiksi perhekahvilassa toimivalla kylämummilla tai kylävaarilla saattaa olla lapselle merkityksiä, jotka tässä tutkimuksessa eivät käyneet ilmi.

Lapsilta saadun tiedon hyödyntämiselle otollisia paikkoja ovat esimerkiksi ohjatut vertaistapaamiset, joita MLL järjestää kylämummeille ja kylävaareille säännöllisesti (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 19.2.2018). Tutkimukseni perusteella vapaaehtoisella kylämummilla tai kylävaarilla on kiireettömän läsnäolon kautta mahdollisuus lapsen kuuntelemiseen ja lapsen aloitteisiin vastaamiseen. Vertaistapaamisissa voidaan ottaa lasten näkökulma huomioon tuomalla läsnäolon merkitys kaikkien vapaaehtoisten tietoisuuteen ja keskustelemalla lasten kuulemisen paikoista ja lasten aloitteisiin vastaamisesta. Keskeistä on ymmärrys siitä, että lapsi palaa kerronnassaan uudestaan ja uudestaan itselleen ajankohtaisten teemojen äärelle (Puroila ym. 2012a: 197). Puroila ym. (2012a: 201) huomasivat, että lasten spontaanille kerronnalle otollisia paikkoja päiväkodin arjessa ovat vapaan leikin hetket, piirustustilanteet ja ulkoilu. Tutkijat kannustavat narratiivisten menetelmien käyttöön niin

tieteellisessä kuin pedagogisessakin toiminnassa (mts. 193). Kylävaari oli mukana tutkimusaineistoni kertomuksissa niin vapaan leikin tilanteissa, piirustushetkellä kuin ulkoilussakin. Puroilan ym. (2012a: 203) tutkimuksessa kävi sen sijaan ilmi, että ammattikasvattajat eivät usein olleet läsnä lasten kerronnallisissa hetkissä. Myös toteuttamani havainnoin aikana Tapsa-vaari oli ainoa aikuinen, joka pysyi samassa tilassa läpi havainnoinnin. Tässä tapauksessa on kuitenkin mahdollista, että päiväkodin ammattikasvattajat halusivat antaa tilaa havainnoinnille, ja pysyttelivät sen takia sivummalla. Päiväkodissa suhtauduttiin tutkimukseeni positiivisesti ja kannustavasti.

Roos (2015: 161) sen sijaan on huolissaan siitä, etteivät aikuiset ole läsnä lasten leikeissä. Lapsille leikki tuntuu tutkimusten perusteella oleva yksi päiväkotipäivän merkittävimmistä asioista (ks. esim. Alasuutari & Karila 2014; Roos 2015). Tutkimuksessani kylävaari leikki lasten kanssa monenlaisia leikkejä, joissa lapset olivat usein aktiivisia leikin eteenpäin kuljettajia. Leikkiä ja sen merkitystä voi myös käsitellä vapaaehtoisten kanssa. Samoin olisi hyvä pohtia eri aikuisten merkitystä lasten elämässä ja käydä läpi käytännön ratkaisuja esimerkiksi lasten konfliktitilanteiden kohtaamiseen. Arvostus ja hyväksyntä ovat tärkeitä lapsen itsetunnon kehittymisen kannalta. Päivähoidon ammattikasvattajilla ei kuitenkaan aina ole resursseja antaa riittävästi oikeanlaista huomiota lapsille. (Ukkonen-Mikkola 2011: 131–132.) Vaikka voi kysyä, onko oikein paikata julkisen sektorin puutteita vapaaehtoistyöllä, voi vapaaehtoinen isovanhempi myös tuoda oman merkittävän panoksensa varhaiskasvatukseen henkilöstömitoituksista riippumatta. Parhaassakin tapauksessa ammattikasvattajilla on aina vastuu lapsiryhmästä, kun taas yhteisöllinen isovanhempi voi heittäytyä leikkiin spontaanisti. Yksilöllinen kohtaaminen on yksi niistä asioista, joita juuri vapaaehtoiset isovanhemmat voivat lapsille päiväkodissa tarjota (Ruoppila ym. 1999: 371). Parhaassa tapauksessa kylävaarin kanssa vietetty aika voi näyttäytyä lapsen kokemusmaailmassa hyväksyntänä ja arvostuksena, jolla on merkitys lapsen itsetunnon kehittymiselle (Ukkonen-Mikkola 2011: 131–132).

MLL:n lisäksi myös päiväkodin ammattikasvattajilla olisi varmasti paljon tarjottavaa vapaaehtoisten kylämummien ja kylävaarien toiminnan tueksi.



Toisaalta kylämummin tai kylävaarin pääsy lapsen leikkimaailmaan voi pitää sisällään uusia näkökulmia lapsen kokemuksiin, jotka voi olla arvokkaita myös ammattikasvattajille. On tärkeää, että ammattikasvattajat tunnistavat vapaaehtoisen isovanhemman potentiaalin lapsille merkittävänä aikuisena. Olisikin hyvä, että esimerkiksi lastentarhanopettajan ja vapaaehtoisen isovanhemman yhteiselle toiminnan suunnittelulle löytyisi aikaa (Larkin & Newman 2001: 383). Myös lasten osallistaminen toiminnan suunnitteluun voisi rikastuttaa toimintaa kaikkien osapuolinen näkökulmasta (Gallagher & Fitzpatrick 2018: 34). Haasteena on pohtia, minkälainen toimintatapa mahdollistaa lasten, vapaaehtoisen isovanhemman sekä ammattikasvattajien näkökulman huomioimisen.

*Mitä haluaisit tehdä kerhossa? Lapsen kuulemisen menetelmiä* -oppaassa esitellään helppoja menetelmiä 2–6 -vuotiaiden lasten osallistamiseen MLL:n kerhojen suunnitteluun ja arviointiin (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2014: 5). Oppaassa tarjotaan toiminnan arviointiin lasten kanssa esimerkiksi draamallisia keinoja sekä valokuviiin perustuvia arviointimenetelmiä (mts. 17–18). Havainnointi on erittäin tehokas toiminnan arvioinnin ja suunnittelun väline kasvatuksellisessa kontekstissa (Pellegrini 2004: 7). On huomionarvoista, että myös pienimpien lapsien kerrontaa voi tarkastella havainnoinnin avulla (Puroila ym. 2012a: 202). Havainnointiin kannustaa myös MLL:n opas (mts. 6).

Ylisukupolvisen toiminnan potentiaalin hyödyntäminen vaatii näkemystä, sitoutumista ja johtajuutta (Gallagher & Fitzpatrick 2018: 41). Näiden lähtökohtien toteutuessa toiminnan kehittämiselle lienee monia mahdollisuuksia. Havainnointia ja osallistavia menetelmiä yhdistelemällä eri toimijat voisivat kehittää itselleen sopivia toiminnan arvioinnin ja suunnittelun menetelmiä. Lasten ja yhteisöllisen isovanhemman vuorovaikutusta havainnoimalla esimerkiksi lastentarhanopettaja voisi saada arvokasta tietoa lapsiryhmästään, mutta tällaisesta tiedosta saattaisi olla hyötyä myös MLL:n toiminnan kehittämisessä. Havainnoinnin yhteydessä toimintaa voisi dokumentoida myös esimerkiksi valokuvien, joiden tarkasteluun lapset voivat osallistua.

### 9.3 Lopuksi

Yksi tutkimustulosten tarkastelussa heränneistä kysymyksistä on lasten kokemukset erilaisista aikuisista lasten arjessa ja elämässä. Mielenkiintoisia ovat sekä eri aikuisiin liittyvät merkitykset että tilanteet, joissa lapsi kokee tulleen kuulluksi ja kohdatuksi. Tutkimuksessani käy ilmi, että erilaisten lapsen elämässä vaikuttavien aikuisten merkitykset ovat lapsille hyvin erilaisia, ja aikuisen merkitys voi olla myös ristiriitainen tai epäselvä. Aiemman tutkimuksen perusteella päiväkodin aikuisilla on lapsille keskeinen merkitys muun muassa huolenpitäjänä, ohjaajana ja konfliktien ratkaisijana (Kyrönlampi-Kylmänen 2007; Alasuutari & Karila 2014; Roos 2015). Kylävaarin merkitys ei tämän tutkimuksen perusteella ole yhteneväinen päiväkodin aikuisten merkityksen kanssa. Olisi mielenkiintoista tietää, ovatko lasten ja aikuisten näkökulmat aikuisten rooleista samansuuntaisia.

Monissa tutkimuksissa on korostettu vapaaehtoisena isovanhempana toimimisen tuomaa mahdollisuutta kiireettömään läsnäoloon lapsen kanssa (ks. esim. Ruoppila 1999; Larkin & Newman 2001; Weckström ym. 2017). Läsnäolon merkitys välittyi myös tässä tutkimuksessa keskeisenä. Kiireettömän läsnäolon kautta vapaaehtoisella isovanhemmalla on mahdollisuus lapsen kuulemiseen ja kohtaamiseen. Sanojen lisäksi lapset käyttävät kertomiseen ilmeitä, eleitä, taiteellista ilmaisua ja leikkiä (Puroila ym. 2012a: 196). Tässä tutkimuksessa kuulluksi tulemisen hetkinä näen esimerkiksi lasten tekemät aloitteet leikissä, johon vapaaehtoinen isovanhempi vastaa lähtien mukaan lapsen ohjaamaan leikkiin. Samoin tutkijan rooli, johon kuului olennaisesti lasten varaukseton kuunteleminen, tuntui antavan tilaa lapsille tärkeiden asioiden käsittelylle. Kun tutkija sallii lasten ehdoilla etenemisen nimissä sivupoluille kääntymisen, lapset usein myös tarttuvat tähän mahdollisuuteen kerronnassaan (Roos 2015: 100). Lapsilla on tarve tulla kuulluksi.

Käsitteinä kylänummi ja kylävaari ohjaavat ajattelua yhteisölliseen suuntaan. Voiko paikallinen kylänummi tai kylävaari sitoa lapsia ja päiväkotia lähiympäristöönsä, sen kulttuuriin ja historiaan? Mikä merkitys on yhteisöllisellä isovanhemmalla, jonka kanssa voi vaihtaa kuulumiset kauppareissulla? Tämä

vaatisi vähintään institutionaalisten tilojen avaamista eri ikäisille ihmisille ja yhteisölle (Gallagher & Fitzpatrick 2018: 31). Ehkä palveluyhteiskunnan muovaama kulttuurimme voisikin sukupolvien erottelun sijaan tukea yhteisöllisyyden syntymistä yhteiskunnallisten palveluiden kontekstissa. Lähtökohtana tulisi olla sekä lasten että ikäihmisten näkeminen yhteisölle arvokkaina toimijoina (mts. 40).

Merkitystasoja kuvaavan mallin neljännellä, intersubjektiivisten merkitysten historiallisella, tiedostamattomalla tasolla sijaitsee toimintamalleja, jotka opitaan sosiaalistumisen myötä usein niin, ettei sen enempää opettaja tiedosta opettavansa kuin oppijakaan tiedosta oppivansa kyseisiä sosiaalisia sääntöjärjestelmiä (Siljander & Karjalainen 1993: 88). Mitä lapset oppivat Tapsa-vaarilta, entä muilta kylävaareilta ja kylämummeilta? Femia ym. (2008: 278–283) tutkivat ylisukupolvisen toiminnan vaikutuksia lasten empatiakykyyn. Ero ylisukupolvisessa toiminnassa olleiden lasten ja verrokkiryhmän lasten välillä näkyi ennen kaikkea empatiakyvyssä ikäihmisiä kohtaan (mt). Yhteisöllisen isovanhemmuuden ja lasten empatian tutkimiselle olisi otollista maaperää myös Suomessa. Tutkimuksen voisi myös tarkentaa niihin lapsiin, joille on muodostunut läheiset suhteet vapaaehtoisen isovanhemman kanssa.

Ylisukupolvinen toiminta on Suomessa kirjavaa. Suomessa tulisi kuitenkin kartoittaa systemaattisemmin jo olemassa olevan ylisukupolvisen toiminnan muotoja ja vaikutuksia, jotta toimintaa voisi järjestää tavoitteellisesti, kuten esimerkiksi Irlannissa on tehty (Gallagher & Fitzpatrick 2018). Tärkeää on kuulla tutkimuksessa kaikkien toiminnan osapuolien ääniä. Lasten ja vanhusten yhteinen palvelukeskus on ratkaisu, johon useissa Suomen kunnissa on jo päädytty, ja tutkimustuloksia toiminnan positiivisista vaikutuksista niin lapsiin kuin ikäihmisiinkin löytyy (ks. Ukkonen-Mikkola 2011). Kylämummi- ja kylävaaritoiminta on erinomainen tapa tuoda suunnitelmallinen, säännöllinen ylisukupolvinen toiminta osaksi mahdollisimman monen lapsen arkea.

## Lähteet

- Aarnos, E. (2015). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. (4. uudistettu painos) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alanen, L. (2001). Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. (2014). Päivähoito ja varhaiskasvatus lasten silmin. Raportti varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Teoksessa M. Alasuutari, K. Alila, K. Karila & M. Eskelinen. *Vaikuta varhaiskasvatukseen. Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 13. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Bardy, M. (2009). Lapsuus, aikuisuus ja yhteiskunta. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Lastensuojelun ytimissä*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Cartmel, J., Radford, K., Dawson, C., Fitzgerald, A. & Vecchio, N. (2018). Developing an Evidence Based Intergenerational Pedagogy in Australia. *Journal of Intergenerational Relationships*. 16: 1–2, 64–85. DOI: <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1404412>
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*. 9:4, 477-497.
- Clark, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. *American Journal of Community Psychology*. 46, 115–123. DOI 10.1007/s10464-010-9332-y
- Danaher, T. & Briod, M. (2005). Phenomenological Approaches to Research with Children. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*. London: SAGE.
- Englel, S. (2005). Narrative Analysis of Children's Experience. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*. London: SAGE.

- Gallagher, C. & Fitzpatrick, A. (2018). "It's a Win-Win Situation" – Intergenerational Learning in Preschool and Elder Care Settings: An Irish Perspective. *Journal of Intergenerational Relationships*. 16:1–2, 26–44. DOI: <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1404403>
- Georgakopoulou, A. (2007). Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. Teoksessa M. Bamberg (toim.) *Narrative – State of the Art*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Grönfors, M. (2015). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. (4. uudistettu painos) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Femia, E., Zarit, S., Blair, C., Jarrot, S. & Bruno, K. (2008). Intergenerational Preschool Experiences and the Young Child: Potential Benefits to Development. *Early Childhood Research Quarterly* 23, 272–287. DOI: 10.1016/j.ecresq.2007.05.001
- Flyvbjerg, B. (2007). Five Misunderstandings about Case-Study Research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative Research Practice*. London & Thousand Oaks: Sage.
- Heikkinen, L. T. & Syrjälä, L. (2007). Tutkimuksen arviointi. Teoksessa L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. (2. uudistettu painos) Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H.L.T. (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. (4. uudistettu painos) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helsingin Sanomat 12.1.(2016). 23 neliön yksiö, 250 euroa kuussa: Kolme nuorta muuttaa tällä viikolla vanhainkotiin Helsingissä. Kaupunki. <http://www.hs.fi/kaupunki/a1452492377305> (viitattu 14.4.2016)
- Helsingin Sanomat (22.5.2016). Isovanhempien jaksamisella on rajansa – ystävänä väsyi lastenlasten jatkuvaan hoitoon. Mielipide. <http://www.hs.fi/mielipide/a1463796227568> (viitattu 30.5.2016)
- Helsingin Sanomat (24.5.2016). Isovanhemmat eivät tarjonneet perheellemme apua kriiseissä. Mielipide. <http://www.hs.fi/mielipide/a1463972869803> (viitattu 30.5.2016)

- Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. (4. uudistettu painos) Jyväskylä: PS-kustannus.
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist* 109:2, 261–272. DOI: 10.1525/AA.2007.109.2.261.
- Josselson, R. (2007). Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. Teoksessa M. Bamberg (toim.) *Narrative – State of the Art*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Jyrkämä, J. (2014). Vanheneminen ja vanhuus. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kinnunen, S. & Einarsdottir, J. (2013). Feeling, Wondering, Sharing and Constructing Life: Aesthetic Experience and Life Changes in Young Children's Drawing Stories. *International Journal of Early Childhood*. 45:3, 359–385. DOI: 10.1007/s13158-013-0085-2
- Koller, D. & San Juan, V. (2015). Play-based Interview Methods for Exploring Young Children's perspectives on Inclusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 28:5, 610–631. DOI: 10.1080/09518398.2014.916434
- Koskiahio, B. (2001). Sosiaalipolitiikka ja vapaaehtoistyö. Teoksessa A. Eskola & L. Kurki (toim.) *Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena*. Tampere: Vastapaino.
- Kuehne, V. S. & Melville, J. (2014). The State of Our Art: A Review of Theories Used in Intergenerational Program Research (2003–2014) and Ways

Forward. *Journal of Intergenerational Relationships*. 12:4, 317-346. DOI: 10.1080/15350770.2014.958969

Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2007). *Arki lapsen kokemana – Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus*. Rovaniemi: Acta universitatis lapponiensis.

Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Latomaa, T. 2012. Ymmärtävä psykologia - subjektiivisen kokemuksen ja toiminnan subjektiivisen mielekkyyden tutkimusta. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P., Suorsa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus III*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Lehtomaa, M. (2008). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Low, L., Russel, F., McDonald, T. & Kauffman, A. (2015). Grandfriends, an Intergenerational Program for Nursing-Home Residents and Preschoolers: A Randomized Trial. *Journal of Intergenerational Relationships*, 13:3, 227–240. DOI: 10.1080/15350770.2015.1067130

Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (2014). *Mitä haluaisit tehdä kerhossa? Lapsen kuulemisen menetelmiä*.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (2014). *MLL:n Suunta 2024*.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (2015). *Yhteenveto kylämummi- ja vaaritoiminnan kyselystä 2015*. Julkaisematon raportti.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto (5.8.2017). *Jututtamo*.  
<https://www.mll.fi/vanhemmille/toiminta-lapsiperheille/jututtamo/> (viitattu 29.4.2018)

Mannerheimin Lastensuojeluliitto (19.2.2018). *Vapaaehtoiset kylämummit ja kylävaarit*. <https://www.mll.fi/tue-tyotamme/tule-vapaaehtoiseksi/vapaaehtoiset-kylamummit-ja-vaarit/> (viitattu 30.4.2018)

- Marin, M. (2001). Tarkastelukulmia ikään ja ikääntymiseen. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino.
- Mitchell, C., Theron, L., Stuart, J., Smith, A. & Campbell, Z. (2011). Drawing as Research Method. Teoksessa L. Theron, C. Mitchell, A. Smith & J. Stuart (toim.) *Picturing Research. Drawing as Visual Methodology*. Rotterdam: Sense Publishers
- Moilanen, P & Räihä, P. (2015). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. (4. uudistettu painos) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pellegrini, A., Symons, F., & Hoch, J. (2004). *Observing Children in their Natural Worlds: a Methodological Primer*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perttula, J. (2000). Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31:5, 428–442.
- Puroila, A-M. & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*. 1:1, 22–43.
- Puroila, A-M., Estola E. & Syrjäälä L. (2012a). Does santa exist? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care center context. *Early Childhood Development and Care*. 182:2, 191–206. DOI: 10.1080/03004430.2010.549942
- Puroila, A-M, Estola E. & Syrjäälä, L. (2012b). Having, loving, and being: children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Child Development and Care*. 182:3–4, 345–362. DOI: 10.1080/03004430.2011.646726
- Rippstein, K. (2008). *Yhteisöllinen isovanhemmuus: Isovanhempi-ikäisten näkökulmia sukupolvia yhdistävään vapaaehtoistoimintaan*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu- tutkielma.
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis.



- Roos, P. & Rutanen, N. (2014). Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*. 3:2, 27–47.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysivaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, E. (2015). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saarenheimo, M., Pietilä, M., Maununaho, S., Tiihonen, A. & Pohjolainen, P. (2014). *Ikäpolven taju – Elämänkulku ja ikäpolvet muuttuvassa maailmassa*. Helsinki: Vanhustyön keskusliiton julkaisuja.
- Siljander, P. & Karjalainen, A. (1993). Kvalitatiivisen aineistoanalyysin sitoumuksista. Teoksessa S. Anttonen, & R. Raivola, (toim.) *Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita.
- Siljander, P., & Karjalainen, A. (1991). Merkityksen käsite kasvatustieteessä. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus*. 22:5-6, 377–386.
- Tanskanen, A. O. & Danielsbacka, M. (2015). Ovatko vapaaehtoistyö ja hyväntekeväisyys yhteydessä onnellisuuteen? *Yhteiskuntapolitiikka*. 80: 5, 469–481.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu painos) Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. (2001). Kaveriksi, tukijaksi, kykyjen kättilöksi – kasvatusala kutsuu vapaaehtoisia. Teoksessa A. Eskola & L. Kurki (toim.) *Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena*. Tampere: Vastapaino.
- Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä. Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona*. Oulu: Acta universitatis ouluensis.
- Weckström, E., Jääskeläinen, V., Ruokonen, I., Karlsson, L. & Ruismäki, H. (2017). Steps Together: Children's Experiences of Participation in Club Activities with the Elderly. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15:3, 273–289. DOI: 10.1080/15350770.2017.1330063.